تغريب الفكر المصرى الحديث

(من ثقافة النقل إلى ثقافة العقل)

دكتور
سامى السهم



الهيئة المصرية العامة للكتاب
٢٠٠٦

سامى ، السهم
تغـريب الفكر الحـديث المصـرى/ تأليف : سـامى السهم. ـ القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦.
٣٠٨ ص ؛ ٢٤ سم
تدمك ٤ ـ ٠٩٠ ـ ٤١٩ ـ ٩٧٧
١ ـ الفلسفة الحديثة
رقم الإيداع بدار الكتب ٥٤٣٣ / ٢٠٠٦
I.S.B.N 977 - 419 - 090 - 4
ديوى ١٩٠

الإخراج الفنى
أميمة على أحمد

•••• قبل التقديم ••••

هل تستطيع التربية أن تقوم بدورٍ ما فى علاج الفعل الثقافى المأزوم؟

سؤال رئيسى يثير مجموعة أسئلة فرعية متداخلة: ما التربية؟ ما الثقافة؟ ما العلاقة بينهما؟ ما مظاهر تأزم الفعل الثقافى؟ وتأتى أخيراً الإجابة عن السؤال الرئيسى.

ونبدأ بالتربية التى هى مجموعة عمليات تقوم بها شبكة من المؤسسات الاجتماعية بشكل رسمى أو غير رسمى، مباشر أو غير مباشر، مقصود أو عارض، لكنها تهدفُ فى نهايةِ الأمر إلى إكساب الفرد آليات المشاركة فى النسق الاجتماعى الثقافى.

والملاحظ على هذا التعريف أنه يشير إلى أن:

- التربية مسئولية المجتمع بكافة مؤسساته مثل الأسرة والمدرسة ودور العبادة والأحزاب السياسية ووسائل الإعلام والنوادى وجماعات الأقران...

– التربية عملية مستمرة بطول عمر الفرد، وعلى اختلاف أدواره ومكاناته.

– هدف التربية مزدوج: فهى من جهة تقوم بصياغة الفرد على نسق ثقافى معين بإكسابه عادات النسق وتقاليده وقيمه ومعاييره ولغته ودينه... ومن جهة أخرى تضمن للثقافة البقاء والاستمرار والانتقال عبر الأجيال من خلال عمليات تنقيح وتعديل وتبسيط وانتقاء واختزال.

– التربية قد تكون مقصودة ومباشرة وبشكل رسمى، كما فى المدارس والجامعات، وقد تكون عارضة وبشكل غير رسمى، كما فى دور العبادة والنوادى وأجهزة الإعلام...

– الإنسان يمكن أن يظل مخلوقاً بيولوجياً يعيش على المحددات الفطرية الوراثية، لولا التربية التى تحيله إلى كائن اجتماعى ثقافى.

أما الثقافة فهى حصيلة الموروث الاجتماعى بشقيه المادى واللامادى مثل اللغة والدين والعادات والتقاليد والقيم والنظم الاجتماعية والآلات والمخترعات والفنون التى يستخدمها الناس فى إشباع حاجاتهم.

وبالنظر لتعريف كل من التربية والثقافة تتضح العلاقة بينهما. فالتربية تعتمد على الثقافة فى تحديد أهدافها وطرقها ومناهجها ومحتواها ومقرراتها، فى حين أن الثقافة تعتمد على التربية فى ضمان استمرارها وتبسيطها وانتقائها ونقدها وتطويرها وغرسها

فى عقول ووجدان الأجيال. هذا مع الاعتراف بدور التربية فى تحديد المستويات المختلفة للثقافة وفق اختلاف المراحل الدراسية، فتقدم لكل مرحلة ما يناسبها من ثقافة الفئة أو الطبقة أو الأسرة إلى ثقافة المجتمع المحلى إلى ثقافة المجتمع الوطنى ثم القومى ثم أخيراً ثقافة المجتمع الإنسانى.

فالإنسان هو الذى يقوم بإنتاج الثقافة، وعلى مر العصور وبتراكم الموروث الثقافى تتحول الثقافة إلى واقع موضوعى محسوس، وهنا تتحول الثقافة إلى قوة تساهم فى صياغة الإنسان وتشكيله وفق أطرها وقيمها ومعاييرها.

فالإنسان هو الذى يخلق الثقافة التى تعود فتقوم بإعادة خلق هذا الإنسان!

وهذه الآلية التى تحدد العلاقة بين التربية والثقافة تتحقق فى جميع الثقافات، ومنها بالطبع الثقافة المصرية، فالثقافة المصرية تعد مزيجاً من ثقافات العالم المختلفة نظراً لما تأثرت به من هجرات وغزوات وفتوحات وانفتاح على العالم من خلال التجارة والبعثات والترجمات، مما جعلها بوتقة تفاعلت فيها اتجاهات فكرية متنوعة تمثلت فى تيارين فكريين أساسيين: تيار تغريبى وتيار آخر أصولى.

تمثل التيار الأول فى:

- تيار سطحى أخذ من الثقافة الغربية مظهرها وقشورها وأخذ يروج لمذاهبها الإلحادية والمادية والعبثية.

● وتيار آخر أنفتح على جوهر الثقافة الغربية، فروّج بوعى للنظريات العلمية والسيكولوجية السسيولوجية، وتطبيقات العلم فى الطب والهندسة والعمارة ومختلف الفنون والآداب. ومثّل هذا التيار سواد النهضة المصرية الحديثة من العلماء والمفكرين الذين تمسكوا بقيم العلم والديمقراطية والحرية والعدالة.

أما التيار الأصولى فانقسم بدوره إلى قسمين أساسيين: قسم تمسك بالجوهر الأصيل للتراث عن وعى وبصيرة وبما يتلاءم مع حركة المجتمع المصرى المتوثب للنهضة والتقدم. والتقى هذا القسم مع القسم الثانى من التيار التغريبى وشكلا معاً رواد النهضة المصرية الحديثة والمعاصرة. أما القسم الآخر فى التيار الأصولى فهو الذى أخذ من التراث جموده وسطحيته وشكليته ووقف بالتالى عدواً لكل ما هو عصرى وتقدمى بدعوى التمسك بما كان عليه السلف الصالح بتعصب ودوجماطيقية وانغلاق اعتماداً على نص أفقده - بالتحجر - كل إمكانيات تأويله واستخراج جواهر مكنوناته التى يمكن أن تجمّل حياتنا بكل ما فيها من حيوية وانطلاق.

وبالإضافة إلى تيارات الفكر الأساسية السابقة تواجدت أيضاً تيارات أخرى كان لها تأثيراتها الفعالة، ومنها الفرعونية والتيار القومى وتيار البحر الأبيض المتوسط وغيرها.

وعلى الرغم مما تزخر به الثقافة المصرية من إيجابيات، فثمة سلبيات يلخصها «حامد عمار» فى: غياب الروح العلمية، وفقدان

الثقة فى نتائج البحث العلمى، وعدم تقدير العلميين، وتفشى الانتهازية وتضخم البيروقراطية، والإسراف فى اللجوء إلى القوالب الفكرية الجاهزة، وسيادة أنماط من التفكير تعوق التفكير العلمى وهى التفكير من خلال الأسطورة الشعبية والفروسية والخوارق الغيبية والبطل الملحمى والسلطة المقدسة والمنفعة الذاتية والإسقاط على الخارج لتبرير القصور، والرومانسية الماضوية، والهروب من المسئولية(١).

وهنا إما أن تجتهد التربية لتخريج دارسين يجيدون التفكير العلمى الجاد والموضوعى ويمارسون إعمال العقل بالنقد والتقويم والتحليل والتركيب، ويقاومون بالوعى كل صور الاستهواء والتسلط والدوجماطيقية، أو تعتمد التربية على الإلقاء والخطابية وتركز على الحفظ والاستظهار واجترار المعلومات دون فحص أو مراجعة، ومن ثم تخرج دارسين عندهم قابلية شديدة للاستهواء والمسايرة والسلبية وسرعة الوقوع فريسة لكل صور الدعاية والإعلان.

والتربية – حيال الثقافة السائدة – تقف بين ثلاثة خيارات:

■ المحافظة والتمسك بالسائد وتبريره والدفاع عنه.

■ الثورة والتغيير ونسف كل ما هو مناهض للتطور.

■ الإصلاح والتجديد باعتدال وموائمة بالحفاظ على أساسيات الوضع الراهن، والتمهيد بالتغيير والإصلاح التدريجى.

---

(١) حامد عمار، دراسات فى التربية والثقافة جـ١ من همومنا التربوية والثقافية، القاهرة، سنة ١٩٩٥، ص٣٥٦.

وإذا كانت الفقرات السابقة توضح دور التربية فى علاج الفعل الثقافى المأزوم، فإن الفقرات التالية تعرض لجهود فيلسوف رائد من فلاسفة العالم الثالث اتخذ من التربية أداة رئيسية فى علاج ثقافة العصر فى العالم الثالث، وهى التى أطلق عليها ثقافة الصمت.

والفيلسوف هو "باولو فريرى" (١٩٢١-١٩٩٧) الذى ولِد فى "ريسايف" بالبرازيل وهى من أكثر مناطق العالم فقراً وبؤساً، فعاش فريرى آلام الجوع والفقر والجهل مما جعله يعتمد التعليم وسيلة للتحرر من خلال كتابيه: "تعليم المقهورين" و"الفعل الثقافى من أجل الحرية"، والذى ركز فيهما على أمرين: أولهما مسئولية الإنسان عن بيئته ومجتمعه بالوعى الناقد والفهم العميق والاختيار الدقيق لأنسب الحلول للتغيير. وثانيهما اعتبار التعليم الإلقائى والتلقينى صورة من صور القهر وطمس الذات، والبديل هو التعليم الحوارى الذى يعتمد على تبادل الخبرات وفهم المشاكل الحقيقية والاحتياجات الفعلية للواقع بعيداً عن تزييف الوعى.

وقد مارس فريرى نفسه مهنة التدريس فى فصول محو الأمية وتعليم الكبار ليمتحن أفكاره ويطورها.

وقد أخذت بنظرياته التربوية مؤسساتٌ تربوية عديدة خاصة فى بلاد العالم الثالث التى رأت فى فكره التربوى مدخلاً هاماً لتحقيق تحررها ونهضتها.

ونظرة متعمقة لفكر باولو فريرى التربوى وآليات تفعيله لعلاج الثقافة المأزومة توضح أنه يعتبر التربية فعلاً ثقافياً، لأنها فعلٌ من أجل المعرفة وتنمية مناهج التفكير وآليات التكيف الإنسانى والإبداع. والتربية فعل ثقافى أيضاً لأنها فعل من أجل تنمية اللغة وتنمية الفكر، لأن اللغة والفكر كلية واحدة ترجع دائماً إلى الفاعل المفكر. فاللغة تتولد وتنمو وتتطور من العلاقة الجدلية بين الفاعل المفكر وواقعه الثقافى والتاريخى.

ويلاحظ فريرى أنه فى فترات الاغتراب - خاصة فى حالات الاستعمار أو التبعية أو الاختراق - تبدو اللغة محملة بفكر خاوٍ وزائف، حيث يشيع اعتماد الثقافة المغتربة على مضطهِديها، ويقوم المثقف المغترب بدورٍ مزدوج ومتناقض معاً، فهو أولاً يخدم المصالح الثقافية لهؤلاء المضطهِدين ويروج لها بصوتٍ عالٍ، ثم يقوم بدورٍ آخر يتمثل فى اضطهاد جماهير وطنه ويفرض عليهم - بتعاليه واغترابه - ثقافة السكوت ... ثقافة الصمت التى هى مظهر مزدوج للأمية من جهة وللاغتراب من جهة أخرى. فالمثقف المغترب عبدٌ ذليلٌ لثقافة الغير، وسيدٌ متجبرٌ لشعبه وجماهيره بما يفرضه عليهم من طوق حديدى يخرسها ويسفه ثقافتها. وحتى يتم كسر ذلك الطوق الحديدى يجب على الجماهير أن تتجاوز انبهارها الخاص بذلك المثقف المغترب، وتؤمن بحقيقة إمكانية انبعاثها الخاص وتعتبره مطلباً واقعياً قابل للتحقيق، بل لابد من تحقيقه. ثم تقوم الجماهير مع مثقفيها الوطنيين بتحديد مطالبها وتبدأ فى

تحقيقها واحداً تلو الآخر وتقوم فى الوقت نفسه بتجسيد - بفضل الفعل التربوى - مقولات سياسية وتاريخية واجتماعية لا تسمح لأحد بأن يقف موقف الحياد. فحاجة الجماهير للنهوض الثقافى لا يمكن تحقيقها فى ظل ثقافة الصمت أو الصوت المتوهم.

ومن هنا ينظر باولو فريرى للتربية بأنها تنطوى على موقف عقلى نظرى (أيديولوجى) عند التربوى سواء بشكل محدد وصريح أو بشكل ضمنى، موقف من الإنسان والعالم والمجتمع، موقف مغرض؛ وغرضه الأساسى هو تغيير الواقع لتحقيق التكيف الإنسانى: فإذا كان الحيوان يغير من نفسه ليتكيف مع العالم، فإن الإنسان - وحده - هو الذى يغير العالم ويأنسنه من أجل التكيف معه.

وعلى هذا، فإن التربية لا تعد عملية استظهار واجترار لكلمات وحروف، بل هى عمل شاق ومؤهل لتغيير العالم وإعادة رسم سماته. فالتربية عملية تهدف إلى تخليص الواقع من أسر الأسطورة والقهر والصمت والتغييب والاغتراب والتهميش. فالإنسان - من خلال التربية - يحقق انبعاثه حين يبدأ فى اقتحام واقعه والاشتباك معه ليغيره بالوعى والإبداع والفكر النقدى. وهذا يمكن أن يتحقق من خلال الآتى:

١ - علاقة حوار أصيلة بين المعلم والمتعلم كذوات عارفة متساوية. فالفعل الثقافى فعل مناهض لنخبة السلطة المهيمنة، فعل من خارج السلطة وفى مقاومتها.

٢ - أن تكون التربية عملية إبداعية بعيداً عن آليات الحفظ والاستظهار والترديد، لكنها فعل إبداعى نقدى يجسد الأهمية البالغة للغة.

٣ - لا لغة بدون فكر، ولا لغة أو فكر دون عالم ثقافى اجتماعى تاريخى، ومن هنا تصبح الكلمات ليست مجرد حروف بل فعل معرفى يحدد علاقة الناس ببعضهم، وعلاقتهم بالعالم المحيط بهم. وهذا ما جعل أحد الفلاحين يقول بعد أن تعلم: "من قبل بدت الكلمات دُمى صغيرة. إنها اليوم لديها ما تخبرنى به وأستطيع أن أجعلها تتكلم".

محو الأمية عند هذا الفلاح - كما هو عند باولو فريرى ـ فعل مقترن بالصوت والتحرر والوعى بالعالم والقدرة على التأثير فيه وتغييره وأنسنته . فليس ثمة تعليم محايد، فإما تعليم للقهر أو تعليم للحرية.

تتزايد فى الآونة الأخيرة الدعوة إلى إحياء التراث وبعثه، والتخلص من العلمانية، والتحرر من التبعية للغرب أو ما يطلق عليه الغزو الثقافى، وتظهر هذه الدعوة ظهوراً متميزاً خلال الجهد المبذول فى مجال البحث عن الهوية وتحديد ملامحها[1].

ومن هذا المنطلق ظهرت دراسات مكثفة تبحث فى تلك الموضوعات، وبصفة خاصة فى علم الاجتماع، ومحاولة إعادة كتابة التاريخ العربى الإسلامى، وليست التربية بمعزل عن هذا المعترك الثقافى حيث خرجت العديد من الدراسات التى تبحث هذا الموضوع، وكثرت المحاولات الداعية _ من وجهة نظرها - إلى تأصيل التربية الإسلامية.

وربما كانت تلك المحاولات نوعاً من الدفاع عن الذات فى ظل ظروف متشابكة، أو سعياً حقيقياً نحو الأصالة الثقافية، غير أن الجدير بالاهتمام فعلاً _ من وجهة نظرنا _ هو تأثير الغرب على

اتجاهات الفكر السائدة فى مصر وما نشأ عن هذا التأثير من اتجاهات ثقافية إيجابية أو سلبية، مما يستدعى الوقوف عند واحد من أهم الاتجاهات السائدة فى الحياة الثقافية ألا وهو الاتجاه التغريبى. وهذا بدوره يتطلب وقفة جادة بالنسبة للفكر التربوى عند هذا الاتجاه بوجه خاص لبيان مدى تأثيراته على حياتنا التربوية و الثقافية.

ويمكن تعريف الاتجاه التغريبى[٢] بأنه ذلك الاتجاه الذى يعبِّر فيه أصحابُه عن ضرورة جعل الغرب الحضارى المنبع الرئيسى الذى يجب أن تعتمد عليه الثقافة العربية المعاصرة دون بديل آخر، ويضاف إلى هؤلاء شريحة أخرى لا ترى مانعاً من السماح بهامش صغير يستفاد فيه من التراث العربى الإسلامى عن طريق عملية انتقاء ونقد تخضع للمنهج العلمى[٣] .

والتعريف السابق يتضمن الآتى:

١- الاعتراف بالتفوق الحضارى للغرب.

٢- اعتبار الغرب معياراً للتفوق والنهوض، وبالتالى محاولة اللحاق به تحقيقاً للتفوق المأمول والنهضة المبتغاة.

٣- عدم التسليم بدونية الحضارة العربية الإسلامية، بل إيضاح أن بها ما يمكن أن يضاهى فى تفوقه ما هو غربى.

٤- التعامل مع التراث العربى الإسلامى وفق منظومة نقدية انتقائية تقر ما هو نهضوى من رموزه ومفرداته وآلياته ومناهج تفكيره، وفق مرجعية غربية.

ومن المصطلحات التى تتداخل مع "التغريب" مصطلح "الاغتراب" Alienation، مما يستلزم وقفة قصيرة للشرح وتبيان الفارق. الاغتراب - فلسفياً - يفيد عملية تحويل منتجات النشاط الإنسانى والاجتماعى إلى شئ مستقل عن الإنسان ومتحكم فيه. وهذا التعريف يتضح جلياً فى استخدام "ماركس"، حيث إن الاغتراب ظاهرة ملازمة - تاريخياً - لنمط الإنتاج الرأسمالى، فالعامل مغترب عما ينتجه، لأن الإنتاج ليس لإشباع الحاجات الإنسانية، وإنما لزيادة رأس المال. وهنا يتحول العامل إلى سلعة ويغترب عن ذاته، أى وجوده المتطور، أى إنسانيته الكامنة فيه.

ولكن "فرويد" يتخذ للاغتراب معنى آخر حيث يعتبره ظاهرة سيكولوجية نتيجة فرض الحضارة سطوتها على الوجود الغريزى للإنسان[٤].

ونعود إلى مصطلحنا الأصلى "التغريب" فنلاحظ أن المتتبع تاريخياً لتأثير الاتجاه التغريبى يمكن أن يجد بداياته فى نهاية القرن الثامن عشر إبان حملة "نابليون بونابرت" (١٧٩٨-١٨٠١) على مصر، حيث اتجهت أنظار بعض المصريين إلى الغرب إثر ما قد يعتبره البعض صدمة ثقافية حيث نبهت تلك الحملة إلى مدى ما ينطوى عليه العصر من أسباب القوة ووسائل التحدث والتحضر خاصة عندما نجحت البعثة العلمية التى صاحبت بونابرت فى تنبيه وتحريك الحس الوطنى والشعور القومى لدى المصرى الذى تساءل

وتخيل وراودته أحلام البعث والنهضة والإحياء التى ترتكز على دخوله حلبة الإنسانية المتوثبة للرقى من جديد، وأدرك المثقف المصرى أن اليونان أخذوا عن الفراعنة والعرب أخذوا عن اليونان والفرس والهنود، وأوروبا بكل أجناسها وأقوامها أخذت عن العرب... استنتج المصرى أنه من المفيد - بل ومن الضرورى - أن يدخل المعترك الحضارى النهضوى من جديد بعد أن ظل مخدراً بالخرافة فى الكهف المملوكى العثمانى لأكثر من خمسة قرون، فقرر فى عزم وتحدى الأخذ عن الغرب ومواصلة زاده الحضارى بالشرق[٥].

وهذا ما نبه إليه المهندس الجغرافى الفرنسى "جومار" فى حديثه إلى أعضاء البعثة العلمية المصرية _ وفيها "الطهطاوى" _ بباريس عندما قال لهم: "أمامكم مناهل العرفان فاغترفوا منها بكلتا يديكم، اقتبسوا من فرنسا نور العقل الذى رفع أوروبا على قارات العالم، وبذلك تردون إلى وطنكم منافع الشرائع والفنون التى ازدان بها عدة قرون فى الأزمان الماضية. فمصر التى تنوبون عنها ستسترد بكم خواصها الأصلية، وفرنسا التى تعلمكم وتهذبكم تفى بما عليها من الدين للشرق على الغرب كله"[٦].

وزاد نفوذ الاتجاه التغريبى فى مصر على المستويين النظرى والعملى فى عهد "محمد على" وخلفاؤه، وكذلك أثناء الاحتلال البريطانى لمصر عندما رأى كل منهما أن عملية

التـغـريب(*) مـرادفـة للعصـرنة(**) وفى حين عـالجـها مـحـمـد على وخلفـاؤه على أنهـا وسـيلة لتـحـقـيق أمـجـاد شـخـصـيـة، عـالجـهـا الاسـتـعـمار البـريطانى على أنها مظهـر لقيادة الرجل الأبيض للعالم نحو النور(٧).

وبهذا الاحتكاك الذى اتخذ أشكالاً أخرى مثل حركات الابتعاث العلمى إلى أوروبا، ومـا قام به المبتعثون بعد عودتهم إلى مصر من ترجمة وتأليف، ونشاط المثقفين العرب والمسلمين النازحين إلى مـصـر والمـتـمـثل فى تأسـيس العـديد من الصـحف والجـرائد والمجلات، وكذلك المدارس الأجنبية التى انتشرت فى مصر سواء تحت ستار دينى تبشيرى أو علمانى ... بهذا الاحتكاك أدرك الوعى المصرى أن هناك حضارة مختلفة ومتفوقة بشكل ملحوظ، وأن هناك أيضاً حضارات لم تبلغ هذا القدر من التفوق، إلا أن كلا منها يعتـز بمـاضـيـه. وهذا ما أكده "فؤاد زكريا": "لمـا كانت الحـضـارة الغربية حديثة العهد نسبياً، والحضارات الأخرى _ مع تخلفها _ لها جذورها الممتدة فى القدم، فقد ترتب على ذلك انقسام المثقفين المصريين حول الهدف والمسار الذى ينبغى أن تتجه إليه ثقافتهم: أهو مسايرة الحضارة الغربية الجديدة أم إحياء حضارتهم الخاصة ولكن على نهج مختلف"(٨).

وقد مرت اتجاهات المثقفين المصريين نحو الغرب بتقلبات يصعب توصيفها، لكنها على وجه العموم _ ووفق معيار تأثير

(*) Westernization

(**) Modernization

الغـرب _ تتراوح بين الرفض الكامل للغرب، إلى القبـول الكامل له، وبين هؤلاء وأولئك من اختط لنفسه موقفاً وسطاً.

وتعد إشكاليـة التوجه الحضـارى لمصـر وعـلاقتـها بالغـرب من الإشكاليـات الحادة والملحـة والجذرية سـواء على مسـتوى النخبـة المثـقفـة أو على مسـتوى الإنسـان العادى وعلى كافة المسـتويات السـيـاسيـة والاقتـصادية والاجتـمـاعـيـة والتربوية. ورغم أن هذه الإشكاليـة احتلت مكاناً متميزاً فى الحيـاة الثقافيـة المصـرية منذ أوائل القرن التاسع عشر، وشغلت فكر الكثيرين طوال مـا يقرب من قرنين متصلين، فإنها تعود فتظهر فى صور شتى وبدرجات متفاوتة فى الإلحاح والأهمية والحدة.

والدراسـة الحـاليـة تحـاول إعـادة قـراءة إشكاليـة توجـه مـصـر الحـضـارى وعـلاقـتـهـا بالغـرب من منظور تربوى. ولا تعنى إعـادة القـراءة _ من وجهة نظر هذه الدراسـة _ التركيـز على إعادة قـراءة الآخـر قـراءة فاحصـة مـدققة فقط، بل معناهـا فى الأسـاس فحص ونقد ذواتنا وثقـافتنا أيضاً، فالأنا والآخر طرفـا معادلة يمكن فهمها من خـلال فهم طرفيهـا على حد سـواء. ولن يتحقق ذلك بالاعتمـاد على آليات الهروب وإلقـاء المسئوليات على الغيـر أو على الظروف، أو تمـجيـد الذات فى مقـابل احتقار الآخـر ونفيه، أو جلد الذات فى مقـابل الانبهار بالآخـر والذوبان فيه، فكل هذه الآليات _ من وجـهـة نظر هذه الدراسـة _ تعبر عن ذات مأزومة.

وقد لا تعنى إعادة قراءة إشكالية توجه مصر الحضارى وعلاقتها بالغرب ـ رغم مضى ما يقرب من القرنين على ظهور هذه الإشكاليــة ـ أن هذه الإشكالية ظلت طوال هذه الفترة دون قراءات أو تفسيرات، ولكن معناها أن مجال الاجتهاد فى هذا المجال مايزال مفتوحاً، أو ينبغى أن يكون كذلك، حيث ما زالت الحاجة واضحة إلى مزيد من المحاولات فى هذا الصدد. ولعل المتأمل لتلك التفسيرات والقراءات قد يخرج بنتيجة مؤداها أن وجهات النظر هذه كثيراً ما تقف على طرفى النقيض من حيث إما المبالغة فى تقدير قيمة الماضى على حساب الحاضر والمستقبل، أو المبالغة فى الانبهار وتقدير قيمة الآخر على حساب الذات وتاريخها وامتدادها الثقافى. وبين هذين الضدين يتولد التوتر والقلق والاضطراب، على الرغم من بداهة عــدم إمكانيــة كــلا الموقفين من حيث استحالة العودة للماضى، وكذلك استحالة نفى الذات وذوبانها فى الآخر ذوباناً تاماً، علاوة على ما يتسم به كل من الموقفين من أحادية وتبسيط مخلين.

وتحاول هذه الدراسة الاجتهاد صوب إيجاد موقف يجمع بين الموقفين السابقين معطياً لكل قيمته النسبية بالانفتاح على الغرب بهدف استلهام فكره ومناهجه وأساليبه فى ظل روح نقدية متحررة من سلطة السلف وسلطة الآخر على حد سواء.

وربما تزداد حدة وإلحاح وأهمية إعادة قراءة إشكالية توجه مصر الحضارى وعلاقتها بالغرب بوجه عام، وإعادة القراءة على

نحـو تربوى بوجـه خـاص، فى هذه الظـروف التى تعـيشـهـا التـربيـة "حيث يتجمع أشتات من كل حدب وصوب مما يؤدى إلى تواجد كل النظريات والاتجـــاهـات والمــدارس ومنـاهـج وأدوات البــحـث والتخصصات والمبتكرات والمستحدثات التربوية، وهذا الكم كله موجود لا بحكم الروح العلمية الليبرالية المتسامحة، ولكنه مجرد تجـمـيع علمى لكل المتناقضـات من شـرق العـالم وغـربة يعـبِّر فى الحقيقة عن عدم وضوح أيديولوجية المجتمع"[٩].

وتطرح الدراسـة الحـاليـة مـجـمـوعـة من التسـاؤلات للبـحث عن إجابة عنها، وهذه التساؤلات – فى حقيقة الأمر _ يموج بها الواقع الثقافى فى مصر، وتتعلق بفهم تفاعلات الاتجاه التغريبى مع غيره من اتجاهات الثقافة والفكر، والتركيز على مدى تأثيره على الثقافة العربية، وحقيقـة ما يسمى بالغزو الثقافى، أو التبعية الثقافية، وبصـفـة خـاصـة فى المـجـال التـربوى الذى لم يكن اسـتثناءً بين مجالات المعـرفة المختلفـة تقف بينها متميزة الهوية واضحة القسمات، بل الرأى – من وجهة نظرى – أن تكون أكثر تأثراً بتلك الأزمة، لأن التربية تعتمد على غيرها من التخصصات الأكاديمية، حيث إنها تشتق مادتها من تلك التخصصات، كما أنها تتأثر بالجدل الثقافى الدائر فى ساحة المجتمع ككل.

وتتبنى الدراسـة قضيـة تربوية تاريخية ذات طابع فكرى ثقافى فلسفى، وعلى الرغم من وضـوح العـلاقـة بين الفكرى والثـقـافى

والفلسفى وبين التربية، فإن جمهرة كبيرة من المشتغلين بالتربية ركزوا فى بحوثهم على الجوانب الفنية، مبعدين أنفسهم عن عمليات التنظير الفلسفى، والتنظير _ كما هو معروف _ عملية منهجية علمية يراد بها الكشف عن الأسس الفلسفية والبحث عن الخط الفكرى الذى يجمع بين عناصر التفكير فى إطار واحد(١٠). لذلك جاء اهتمامنا ببحث عدد من القضايا التربوية فى الفترة موضوع الدراسة ومعالجتها من منظور ثقافى فلسفى. إلا أن ذلك لم يمنعنا من أن نسترشد ببعض المسائل التعليمية كتاريخ معين، أو مسألة إدارية تمويلية أو نظام امتحانات ... الخ وذلك فى إطار المنهج الذى التزمنا به.

وتبرز أهمية الدراسة من خلال:

١- التركيز على قضايا ومضامين ذات طابع ثقافى فكرى فلسفى مثل: أهداف التربية، وتعليم المرأة، ولغة التعليم، وهى قضايا معاصرة على الرغم من انتمائها للنصف الأول من القرن العشرين.

٢- الاهتمام بإعادة قراءة النصوص التغريبية، حيث تعرضت هذه النصوص أكثر من غيرها لقراءات عديدة لم تلتزم _ فى معظمها _ حيدةً أو موضوعية، بل مالت إلى تعمد طمس المعالم وتشويه المفردات. ومن ثم اهتمت الدراسة بمعالجة الفكر التغريبى اعتماداً على نصوص أصحابه، وبدون الرجوع _ فى الغالب - إلى

وسائط. وكذلك مالت الدراسة إلى إعطاء الفرصة كاملة للفكر التغريبى - ممثلاً فى نصوصه - من التعبير عن نفسه، وبنصه وبمفرداته وعباراته بكل ما تحمله - أحياناً - من شدة وحدة تعبّران عن مدى الحماس وصدق التفاعل مع الواقع ودرجة الإيمان والتمسك بالرأى والهدف، وبالتالى اتجهت الدراسة إلى ترك النص التغريبى يقول ما يعنيه، وأحياناً كان يتم وضع النص التغريبى أمام ما يقابله من نصوص أصولية أو توفيقية إصلاحية بغرض الوعى بمدى المفارقة من أجل تعميق الاستثارة بدلالات ومرامى كلا النصين.

ومن ثم بدأ الباحث حيادياً، لكنه حياد موجه ومقصود وواع، لا يمجد بسذاجة أو يهاجم بغباء. حياد مهموم، لا حياد من لا يعبأ أو لا يهتم.

٣- التركيز على إعادة قراءة التاريخ مما يعنى بالنسبة للدارس أن ثمة فكراً وقيماً ورؤى فكرية جديرة بأن تُنقَذ من النسيان، كما يعنى أيضاً الحفاظ على استمرار وتماسك وديمومة هوية شعب وذات أمة. فالشعوب بدون تاريخ - وكما يرى البعض - شعوب متوحشة، لأنها بفقدانها الاتصال بالماضى تفقد بالتالى اتصالها المأمول بالمستقبل، لأنها ببساطة تظل تدور فى دوامة البداية المطلقة[١١].

وتعالج الدراسة الحالية قضية فكرية ثقافية تربوية ذات طابع تاريخى. ودراسة التاريخ هنا ليست مجرد بحث فى الماضى

وتصويره، بل هى محاولة لإلقاء الضوء على الحاضر حتى نعى كيفية حدوثه، ونفهم قوامه، وندرك جذور مشكلاته، ونتلمس سبل تقويمه وتغييره إلى ما هو أفضل، هذا فى مقابل من يعالج التاريخ بفكر سكونى رجعى أحادى ولا يرى فيه إلا نصوصاً تُحفظ، وكتباً تُلخَص وتُشرح، ومدونات تُذيل وتُهمَّش، مما يظهر فى شكل دراسات تحاول البحث عن الذات فلا تجد إلا ذات هلامية ضائعة، تائهة، ممسوخة الملامح، يرسمها جُملةُ الحُفَّاظِ والمؤرخين، وملخصو كتب السابقين وشارحوها ومذيلوها، فيشكل إنتاجهم العلمى نبشًا أحادى التفسير فى الماضى، مما يُعَد هروباً من الحاضر وضياعاً فى المستقبل. هؤلاء الذين ينظرون إلى التاريخ على أنه ملاذ يهربون إليه للاحتماء والاختباء من مواجهة الواقع عندما يستشعرون اليأس الثقافى فيجدون فيه ملجأ ومأوى وكهفاً يأوون إليه ويعيشون على ذكريات الدور التاريخى الرائد تعويضاً لهم عن الدور الواقعى المفقود، فيعالجون التاريخ بنزعة صوفية رومانتيكية لم تخلُ من لىِّ الحقائق وتزييف الوقائع والمغالطات وتلفيق التاريخ باستخراج قوانين والوصول إلى تفسيرات ليس لها وجود إلا فى أذهانهم.

فالتاريخ - كما نتعامل معه - هو تجارب وآثار الماضى يُؤتَنس بها فى حل المشاكل الثقافية الراهنة، لكن دون أن تكون هى نفسها الحلول لهذه المشكلات. ومن هذه الزاوية لا يُعتبَر التاريخ نبشاً فى الماضى هروباً من الحاضر وخوفاً من المستقبل، بل البحث

التاريخى هنا يساهم فى تحقيق فهم أفضل للقضايا والمضامين موضوع الدراسة من خلال معرفة جذورها وأصولها من حيث النشأة والتطور التى تتخذها من خلال مراحل نموها المختلفة. وبهذا يمكن إدراك الكثير من مشكلات الحاضر، والمعاونة فى التنبؤ باتجاهات المستقبل، فالذين يفتقدون الوعى بأخطاء التاريخ يكررونها فى حاضرهم وفى مستقبلهم. وبهذا المعنى ربما يعيد التاريخ نفسه[١٢]، ومن ثم تبدو دراسة التاريخ فى صميمها رغبة فى الكشف عن بنية الحاضر الكامنة فى الزمان حتى يكون التاريخ أداة نقدية تساعد على معرفة الزائف والأصيل فى حياتنا الثقافية، وكم يقترب منا الماضى وكم تبعدنا عنه مسافات من أجل الوعى بالخصوصية كمرحلة للتغيير[١٣].

فالتاريخ واقع، كما أن الواقع _ على نحو ما _ تاريخ، وبدون الدراسات التاريخية يغيب الواقع عن رؤيتنا لأننا لا نستعمل فى إدراكه الفكر التاريخى على الرغم من امتلاكنا لهذا التاريخ الطويل. وهذا ما يؤكده "هيجل" من أن الشعوب الحية هى التى تهتم بتنمية علم تطورها لأنه حين يكون موضوع الدراسة هو الوعى الإنسانى وكيف واجه الإنسان عالمه بناءً على وعيه به، فإن ذلك من شأنه أن يعدل من وعينا نحن، ويُحسِّن أساليبنا فى مواجهة عالمنا، مما يعنى أن التعمق فى المعرفة التاريخية يستتبعه تعديل فى سلوك الإنسان الذى يهتم بالتاريخ من خلال السعى الدائم لإيجاد إجابات على تساؤلاتنا الملحة التى تتجدد مع ظروف الواقع

لتحاول إعادة تنظيم جزء من عالمنا بطريقة جديدة[١٤] لأن تقدير كل عصر لما هو مهم وذو نفع بالنسبة له، يختلف عن تقدير العصر الآخر، فكل عصر يحاول أن يرى الماضى من خلال اهتماماته والأفكار السائدة فيه، ومن هنا قال كثيرٌ من المؤرخين إن التاريخ حوارٌ بين الحاضر والماضى.

فدراسة التاريخ تعرفنا بالاختلاف فى صور المجتمعات وما كانت عليه، وما صارت إليه، فتشفينا بذلك من داء الخوف من التغيير[١٥] ومن هذا المنطلق يذهب "بندتو كروتش" إلى أن التاريخ كله تاريخ معاصر، فالإنسان لا يستطيع أن يفهم نفسه وحاضره دون أن يفهم الماضى، فمعرفة الماضى تُكسِب الإنسانَ خبرة السنين الطويلة، والتأمل فى الماضى يبعد الإنسان عن ذاته، فيرى ما لا يراه فى نفسه بسهولة من مزايا الغير وأخطائه ويجعله أقدر على فهم نفسه، وأقدر على حسن التصرف فى الحاضر والمستقبل[١٦] فللتاريخية أهمية قصوى فى العلوم الاجتماعية، وفى التفكير اليومى على السواء؛ فكل ما نواجهه من حقائق إنما ظهر تدريجياً وتطور تطوراً دينامياً، فنحن نعيش فى عالم يتغير دوماً، وتغيره هو يقيننا الوحيد[١٧].

فلكل عصر، إذن، الحق فى إعادة كتابة تاريخ الماضى فى ضوء مصالح الحاضر. ويقوم الدارس بعلاج قضايا دراسته التربوية على شكل دراسات تنظيرية باحثاً عن معانٍ محددة لا تتبع النموذج

البحثى المعتاد "المشكلة/الحل" وإنما يتبع نموذج "المشكلة/تعمق المشكلة" لأنه بدون تعمق النظر تصير المشكلات بلا حلول، ويظل سبب الإخفاق فى إيجاد الحلول هو فقر التنظير، حيث نعتمد على أسلوب البحث، ونهمل منهج التفكير[١٨]. وهذا ما يبرر اهتمام التربوى بالتاريخ، لا ليتحول إلى مؤرخ ولكن باعتبار التاريخ من العلوم التى يستفيد منها الدارسون لمختلف العلوم، فيساهم من خلال علاقاته المتفاعلة مع عناصر الثقافة المختلفة فى طرح أسئلة شاملة يشترك فيها مع بقية النظم المعرفية، مثل كيف يعيش الناس فى مجتمعات مختلفة طبقاً لعقائد متباينة؟ كيف كرسوا أنفسهم لنشاط أو آخر فى مراحل زمنية مختلفة؟ وكيف حددت طريقة معينة فى التفكير طريقة من الفعل؟ ثم كيف ينظم التعليم برامج التفكير التى نطلق عليها ثقافة؟ وكيف ننظم المعارف التى يصنع الناس منا واقعهم؟ ومساهمة التربوى فى الإجابة عن هذه الأسئلة هو ما يعطيه دوراً هاماً بين المتخصصين فى عالم الثقافة، لا يستمد أهمية من كونه مستقلاً معزولاً، وإنما على العكس، تزداد قيمته بمقدار ارتباطه بالنظم المعرفية الأخرى يأخذ منها ويعطى.

ومن هنا يبقى التاريخ معرفة مفتوحة لا نهاية لأسئلته التى تدور حول متطلبات الواقع وحاجات المستقبل. كما يبقى أساس تاريخ التربية هو توضيح مع مَنْ؟ وضد مَنْ كانت التربية؟ وهل كانت التربية للطاعة أو للسيطرة أو للإبداع أو للسعادة أو لتحقيق الذات أو المواطنة؟ فالعقل التربوى جزء من العقل العام وليس شيئاً منفصلاً عنه[١٩].

والاتجاه التغريبى - كما نلتزم به فى دراستنا - هو ذلك الاتجاه الذى رأى أصحابه اتخاذ الغرب الحضارى المثل الأعلى للحضارة الإنسانية والذى يجب على المصريين أن يحذوا حذوه. ويضاف إلى هؤلاء شريحة أخرى تضيف إلى المثل الحضارى الغربى الأعلى بعض القيم التراثية العربية الإسلامية المنتقاة بنظرة نقدية منهجية علمية[٢٠].

والاتجاه التغريبى يختلف عن التحديث أو الإصلاح كما يختلف عن التنوير. فالتحديث الإصلاحى "اتجاه يعبِّر فيه أصحابه عن قبول التراث العربى الإسلامى كله مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية أو قبولهما معاً مع إجراء تعديل وتحليل ونقد فى كليهما من حيث العناصر المختارة"[٢١] . فالأصل فى التحديث الإصلاحى هو التراث العربى الإسلامى المطعم بأفضل العناصر الحضارية الغربية، فى حين أن الأصل فى التغريب هو الحضارة الغربية المطعمة _ أو غير المطعمة _ بأفضل العناصر الحضارية التراثية العربية الإسلامية المنتقاة.

والتنوير أو الأنوار _ كما عرفه "كانط"، صاحب المصطلح أصلاً _ يعنى "الجرأة والشجاعة على استخدام العقل، فالتنوير لا يرتبط بكمية العقل الذى يمتلكه الإنسان بقدر ما يرتبط بمدى الجراة والشجاعة على استخدام هذا العقل بشكل مستقل. فالشرط الأساسى فى التنوير ليس امتلاك الأفكار أو المعلومات، ولكن الجرأة والشجاعة على تطبيقها فى الواقع من قبل الشخص الذى

يطمح للتنوير"[٢٢] وهذا غير التغريب فالتنوير أعم وأشمل، ومن هنا يكون التغريبى تنويرى.

والإصلاحى التحديثى مثل "الأفغانى" و"الكواكبى" و"محمد عبده" و"على عبد الرازق"، تنويرى أيضاً ما دام التنوير لا يعنى كمية العقل أو كم المعلومات والأفكار بل يعنى الجرأة والشجاعة فى استخدام العقل وتطبيق فكره فى الواقع.

وثمة مصطلح شديد القرابة بمصطلح التغريب وهو "العلمانية"،وكثيراً ما يحدث خلط بينهما مما لزم التوضيح.

فالعلمانيةSecularism أو Laicism تعنى الدنيوى،غير الدينى، المدنى، غير الاكليريكى، غير منتسب إلى الرهبانية. والعلمانية تمثل تياراً فكرياً بدأ فى فرنسا فى القرن ١٤ وشاع استعماله فى القرن ١٦، ويتجه هذا التيار فى الأساس إلى فصل الكنيسة عن الدولة لتستقل فى شئونها المدنية وتعالجها فى ضوء العقل، وليس من خلال النصوص المقدسة. غير أن هذا لا يعنى معاداة الدولة للدين، بل يعنى أنها محايدة تجاه الدين ..لا تسمح له بالتدخل فى شئونها المدنية، كما أنها لا تتدخل فى شئونه الروحية، وبالتالى تدبر الدولة المدنية أمورها وفق نزعة فى التفكير ترى العالم وجوداً قائماً بذاته وبمعزل عن خالقه.

ويعود الفضل فى نمو هذا التيار الفكرى إلى عصر النهضة التى سادت فى بدايته "الفلسفة الاسمية" فى "أكسفورد" و"كمبريدج"

و"باريس" التى قادت ثورة ضد سيطرة فلسفة "أرسطو" والكنيسة، وقادت حركة التمرد على سيطرة رجال الدين، ونقلت مركز السلطة من نطاق الاكليروس إلى المدنيين الذين استولوا على الجامعات وأنشئوا الأكاديميات والجمعيات الفلسفية والعلمية والأدبية تحت اسم المحدثين، مقابل أتباع القديس "توما" و"دونس سكوت" الذين حاولوا إقامة فلسفات تتفق مع الدين.

كما قام الفلاسفة الاسميون بتأييد الأمراء فى تمردهم على السلطة البابوية.

ومن إيطاليا مركز النهضة الأوروبية فى العصر الحديث انطلقت حركة العودة إلى إحياء التراث الأدبى اللاتينى الملقح باليونانية ذى الطابع الوثنى.

ومن إيطاليا انتشر ذلك الأدب بفضل اختراع الطباعة إلى مختلف دول أوروبا ينتشر معها الفكر الوثنى المروّج لصورة إنسان الفطرة والطبيعة. لذلك سُميت هذه الحركة بالنزعة الإنسانية حيث قنعت بالطبيعة واستغنت عما فوقها أو ما وراءها. وانتشرت بذلك فلسفات منسلخة عن الدين، بل أن المذهب الإنسانى تسرب إلى المسيحية وأخذ يعمل على تقويضها من الداخل. فما البروتستانتية إلا احتجاجاً على الغفرانات ودعوى إصلاح فى الإدارة الكنسية والعبادة. حيث زعمت أن الدين يقوم على الفحص الحر، أى الفهم الخاص بالكتاب المقدس، وعلى التجربة الشخصية بغير حاجة إلى سلطة تحدد معانى الكتاب.

وبات عصر النهضة يتميز بإحساس العقل بنفسه وقدرته على تحديد مصير مستقبل الإنسانية وبالتالى تصديه بجرأة وشجاعة على إخضاع كل حدث لحكم العقل فى تكوين الدولة وتنظيماتها القانونية والاقتصادية وصياغة أنسقه جديدة للتربية تقوم على مبادئ العقل، وذلك فى إطار العلاقات الأساسية القائمة على المصلحة والمنفعة والتعاون وحاول الإنسان خلق عالم جديد مؤسس على العقل والحقيقة يحمل حياة أفضل للإنسان.

وتجدر الإشارة إلى أن العلمانية فى طبعتها العربية، علمانية مؤمنة بالله والأديان. لكنها تؤيد الفصل بين الدين والدولة لكنها لا تنكر الدين وفاعليته الروحية والأخلاقية. وهى علمانية بدأت عند المثقفين الشوام واتخذت طابعاً تصادمياً مع المجتمع وحكومته الدينية (الخلافة العثمانية) للتخلص من فكرة الذمية وما ينتج عنها من علاقات دونية بين عناصر المجتمع الواحد. وهذا عكس العلمانية عند بعض المفكرين المسلمين والتى تعاطفت مع الواقع الذى انطلقت منه على أمل أن تجد من يتبنى قناعاتهم ويتمثلها.

وقد قامت الدراسة على عدة محاور هى على النحو التالى:

المحور الأول: الفترة الزمنية التى تشغل النصف الأول من القرن العشرين حيث تميزت هذه الفترة - خاصة العشرينات منها - بالآتى:

١- عبَّرت عن أقصى درجات فاعلية الاتجاه التغريبى[٢٣].

٢- انفتاح اللغة العربية على الثقافات الأجنبية بما تحمله من مسميات جديدة ومفاهيم علمية حديثة، مما أظهر عجز المشتغلين بأمور اللغة عن التعبير عن مطالب الحضارة الحديثة، علاوة على العجز التاريخى من جراء قرون التخلف. ومن ثم كان لزاماً إنشاء مجمع اللغة العربية سنة١٩٣٠.

٣- انتشار حركة الترجمة والتأليف والنشر وازدهار النشاط الصحفى مما حقق تنشيطاً للرأى العام.

٤- نشاط الجهود الأهلية ممثلة فى إنشاء المستشفيات (القبطى و المواساة والجمعية الخيرية ..) وإنشاء المدارس الأهلية ثم إنشاء الجامعة الأهلية التى قامت على تبرعات المصرين.

٥- الاهتمام بأوضاع المجتمعات بحثاً عن أسباب تقدمها وتعريف المواطن العادى بها بدءً من تلخيص الإبريز "للطهطاوى" إلى ترجمة مؤلفات "أوجست كونت" و"جستاف لوبون" فى علم الاجتماع، إلى التأليف فى الاقتصاد باللغة العربية.

٦- نشأة عدد كبير من الجمعيات التى اهتمت بالبحث العلمى وإصدار دوريات علمية مثل الجمعية الجغرافية، الجمعية التاريخية، جمعية الكيمياء، جمعية علم الحشرات، الجمعية الطبية...

٧- الاهتمام بالفنون وتطويرها وإدخال الجديد منها مثل السينما والمسرح والرواية بالمعنى الحديث والموسيقى إلى الحياة الثقافية المصرية.

٨- دراسة التاريخ العربى فى ضوء ما بلغه علم التاريخ فى أوروبا، بل وكذلك الاهتمام بدراسة الأدب العربى على أساس منهج وصفى ومقارن لا يأخذ بما جاء فى كتب تاريخ الأدب العربى القديمة كأنه "تنزيل"، وهنا تبرز دراسات "طه حسين" و"أحمد أمين" و"العقاد" بشكل واضح.

٩- العناية بالثقافة العامة وكثرة الدوريات التى ظهرت خاصة فى مصر والشام، وخاصة المقتطف التى اختصت بنشر الثقافة العلمية، وكذلك تنظيم المحاضرات العامة فى أماكن متعددة أهمها دور الجمعيات الأهلية.

١٠- ظهور حركة فكرية تدور حول محاور سياسية مثلها كتاب "الشيخ على عبد الرازق" (الإسلام وأصول الحكم) إلى جانب الاهتمام بقضية الاستقلال الوطنى عن السيطرة العثمانية والأوروبية معاً، وظهور كتب عن الحياة الدستورية وأهمية التمثيل النيابى وحرية الفكر والتعبير.

١١- ظهور تيار الإصلاح الدينى ممثلاً فى مدرسة "جمال الدين الأفغانى" وتلميذه "محمد عبده" وتأثيرها على تطوير التعليم بالأزهر.

١٢- مشاركة العرب فى أقطار عديدة فى حركة النهضة ممثلة فى أصحاب دار الهلال وأصحاب الأهرام وأصحاب المقطم والمقتطف[٢٤].

١٣- تمثل عشرينيات هذه الفترة أقصى درجات فاعلية الاتجاه التغريبى، وعند نهاية النصف الأول من القرن العشرين هدأ الصراع بين تيارات واتجاهات الفكر المختلفة وذلك لتبنى المجتمع أيديولوجيا تمثل اتجاه الفكر الرسمى للدولة[٢٥].

المحور الثانى: اختيار عينة من التغريبيين، وهم "قاسم أمين"(*)، و"أحمد لطفى السيد"،(**) و"سلامة موسى"(***) حسين"(****)، ولهذا الاختيار أسبابه منها:

١- أنهم مفكرون جعلوا من قضايا التغيير والتجديد والتطوير أساساً لتوجهاتهم الفكرية، وأنهم أرادوا شيئين: التغيير والتقدم، تغيير الواقع، والتقدم نحو نموذج أرقى وفق فلسفات واتجاهات وقيم الغرب فى حالة امتزاج بالتراث والدين بعقلانية، وبعيداً عن الشعوذة وتغييب العقل، وفى ظل مقولة أساسية وهى أنه لا تعارض بين الدين وإعمال العقل الناقد.

٢- تأثرهم بالتراث العربى الإسلامى، فكانت أفكارهم التغريبية جدلاً لا ينقطع مع هذا التراث. "طه حسين" أزهرى وعدد كبير من كتاباته إسلامية المحتوى، و"أحمد لطفى السيد" مات وكان آخر ما يقرأه القرآن الكريم وكتب "أرسطو"[٢٦]، و"قاسم أمين" انطلق من مجمل أفكاره عن تحرير المرأة من منطلقات إسلامية وفى كتابه: "المصريين" تستمد معظم نصوصه صلاحيتها من اعتمادها على النص الدينى الإسلامى[٢٧] و"سلامة موسى" تأثر بالتراث العربى

الإسلامى فى كتاباته وتمثل ذلك فى وقوفه مع بعض رموزه مؤيداً ووقوفه ضد بعض رموزه الأخرى معارضاً.

٣- أنهم أقرب رواد الفترة موضوع الدراسة إلى الفكر العلمى، مما انعكس فى كتاباتهم وأسلوبهم الذى غلب عليه الطابع العلمى أكثر من الطابع الأدبى، كما انعكس ذلك فى اختيار مضامين قضاياهم التى اختاروها بعناية وحساسية ولم ينظروا إلى قضايا التغيير على أنها مجرد استعادة القوة العسكرية، بل تناولوا التغيير من محاور عديدة: تغيير اقتصادى يبنى على نظم اقتصادية مغايرة للنظام الرعوى الزراعى السائد، وكذلك تغيير اجتماعى وتغيير فكرى وخاصة فى مجال التصورات والمفاهيم والقيم الدينية وذلك بإعادة تفسير تعاليم الشريعة الدينية وفق منظور جديد يتمثل فى حاجات العصر ومتطلباته ومشكلاته التى يستلزم حلولاً لها.

٤- أنهم اشتغلوا فى السياسة والصحافة وأمور التربية والتعليم ولهذه الجوانب دلالاتها:

أ- فعلى الرغم من انشغال السياسى فى بلد محتل بقضايا التحرر الوطنى، فإن هؤلاء المفكرين تمتعوا بحس حضارى مكّنهم من التمييز بين الغرب الاستعمارى القبيح والغرب الحضارى المشرق، قاوموا الأول وكرهوه، وأحبوا الثانى وروجوا لمقولاته.

ب-اشتغالهم بالصحافة يعنى التحامهم بالرأى العام، وبالتالى لم تكن قضاياهم بعيدة عن اهتمامات الناس بل تعبّر عن اهتماماتهم،

كما تحاول التأثير فيهم وقيادتهم، ومن ثم كان لهم أشياع وأتباع، كما كان لهم أيضاً خصوم وأعداء.

جـ - انشغلوا بالتربية، وبعضهم اشتغل بالتدريس فعلاً، ومن ثم لم تكن كتاباتهم التربوية اجتهادات هواه، بل هى كتابات تربوية واعية ومتعمقة وفق منظومة فكرية متسقة.

المحور الثالث: تم تحديد محاور فكرية للدراسة هى: أهداف التربية، تعليم المرأة، لغة التعليم، وذلك للأهمية الحيوية لهذه القضايا. فما زالت قضية تعليم المرأة تحتل مكانة بارزة على خريطة الفكر التربوى، فمكانة المرأة فى أى مجتمع أساس لدرجة تقدمه، وعلى الرغم من إتاحة الفرصة كاملة للتعليم أمام المرأة، وكذلك فرص العمل، فثمة ردة تتجلى بوضوح فى معدل نسبة أمية المرأة العربية التى تصل إلى ٧٠٪[٢٨].

وما زالت معركة اللغة قائمة حتى الآن: تعريب أم تغريب[٢٩]؟

أما عن أهداف التربية: توظيف أم تثقيف؟ مواطنة صالحة أم عمالة ماهرة؟ تنمية سلوك أم مجرد شهادة؟ قضايا تشغل بال التربويين وغيرهم من المواطنين العاديين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم من إعلاميين ونقابيين وحزبيين وغيرهم.

مراجع المقدمة

(١) عبد السميع سيد أحمد: "أزمة الهوية فى الفكر التربوى المصرى". دراسات تربوية، كتاب غير دورى، عالم الكتب، القاهرة، نوفمبر ١٩٨٥، صـ١٤٩.
(٢) من الغرب West، والنسبة Western ، والتغريب Westernization كلمة مستحدثة فى اللغة العربية.
(٣) سعيد إسماعيل على: **الفكر التربوى العربى الحديث** .عالم المعرفة، رقم ١١٣، الكويت، مايو ١٩٨٧، صـ١٧٥.
(٤) شارلوت سيمور- سميث: موسوعة علم الإنسان .المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومى للترجمة.
وكذلك مراد وهبة: **المعجم الفلسفى** .دار الثقافة الجديدة، طـ٣، القاهرة، سنة ١٩٧٩.
(٥) محمد عمارة: **رفاعة الطهطاوى رائد التنوير فى العصر الحديث** .دار الشروق، طـ٢، سنة ١٩٨٢، صـ١٧-١٨.
(٦) المرجع السابق، صـ١٧.
(٧) عفاف لطفى السيد: **تجربة مصر الليبرالية ١٩٢٢-١٩٣٦**, المركز العربى للبحث والنشر، القاهرة، سنة ١٩٨١، صـ٣٥- ٣٦.
(٨) فؤاد زكريا: **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة** .الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، سنة ١٩٧٥، صـ٢٧.
(٩) عبد السميع سيد أحمد: "الأيديولوجية والتربية"، دراسات تربوية .عالم الكتب، القاهرة، مارس سنة ١٩٨٦، صـ١١٧.

(١٠) سعيد إسماعيل على: "تيارات الفلسفة الغربية فى فكرنا التربوى المعاصر". الأهرام .العدد ٣٦٥١٤، القاهرة فى ١٩٨٦/١١/٢٨م.

(١١) جوزيف هورس: **قيمة التاريخ** .ترجمة نسيم نصر، منشورات، عويدان بيروت، ١٩٨٦، ط٣، صـ, ١٧

(١٢) فؤاد أبو حطب وآخرون: **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** .الأنجلو المصرية ١٩٩١، ط١، صـ٦١.

(١٣) عبد السميع سيد أحمد: "مقدمة لكتابة تاريخ التربية". دراسات تربوية عالم الكتب القاهرة، يونيو ١٩٨٧م، صـ٢٢٧.

(١٤) المرجع السابق، صـ١٢٨،١٢٩.

(١٥) حسين مؤنس: **التاريخ والمؤرخون** .دار المعارف بمصر سنة ١٩٨٢، صـ٣٨،٤٢.

(١٦) حسن عثمان: **منهج البحث التاريخى** .دار المعارف بمصر سنة ١٩٨٤، ط٥، صـ١٣.

(١٧) كافين رايلى: **الغرب والعالم** .القسم الثانى، ترجمة عبد الوهاب محمد المسيرى، عالم المعرفة رقم ٩٧ يناير ١٩٨٦، صـ٣٦٩.

(١٨) عبد السميع سيد أحمد: **أزمة الهوية فى الفكر التربوى المصرى**. مرجع سابق، صـ, ١٢٩

(١٩) المرجع السابق، صـ١٣١،, ١٤٤

(٢٠) سعيد إسماعيل على: **الفكر التربوى العربى الحديث**، مرجع سابق، صـ, ١٧٥

(٢١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٢٢) هاشم صالح: "حول مفهوم الحس التاريخى". **الوحدة** .العدد ٨١، الرباط، يونيو سنة ١٩٩١، صـ١٠-, ١٨

(٢٣) محمد جابر الأنصارى: **تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى ١٩٣٠-, ١٩٧٠** عالم المعرفة رقم ٣٥، الكويت، نوفمبر سنة ١٩٨٠، صـ, ١٥

(٢٤) إسماعيل صبرى عبد الله: **النهضة العربية-المعالم الرئيسية- الأزمة- المستقبل**. القاهرة .العدد ١١٩ أكتوبر ١٩٩٢، صـ١١،١٢.

(٢٥) محمد جابر الأنصارى: تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى ١٩٣٠-١٩٧٠، مرجع سابق، صـ١٥.

(*) **قاسم امين** : ولد قاسم أمين فى الإسكندرية سنة ١٨٦٣ م (١٢٧٩ هـ) لأب تركى هو محمد بك أمين، وأم مصرية من صعيد مصر. وبعد حصوله على الشهادة الابتدائية من مدرسة رأس التين انتقلت أسرته إلى القاهرة، حيث أقامت بحى

الحلمية. والتحق قاسم أمين بالمرحلة التجهيزية وبعدها التحق بمدرسة الحقوق والإدارة، وحصل على درجة الليسانس، ثم اتجه إلى العمل بالمحاماة. غير أن هذه الفترة لم تطل، حيث سافر إلى فرنسا فى بعثة دراسية بجامعة مونبلييه حصل خلالها على ليسانس فى القانون. وأثناء فترة إقامته بباريس التقى بجمال الدين الأفغانى ومحمد عبده اللذين كانا منفيان هناك بعد فشل الثورة العرابية.

وعاد قاسم أمين إلى القاهرة فى صيف سنة ١٨٨٥ حيث تم تعيينه بالقضاء فى النيابة المختلطة. وفى سنة ١٨٩١ رقى إلى رئيس نيابة طنطا. وفى سنة ١٨٩٤ رقى إلى منصب مستشار، وهو نفس العام الذى تزوج فيه من زينب ابنة أمير البحر التركى أمين توفيق، وأنجبا بنتين هما: زينب وجلسن.

وخارج النطاق الوظيفى امتد نشاط قاسم أمين للكتابة فى "المؤيد"، وأصدر كتابه: "المصريون" بالفرنسية يرد فيه على هجوم الدوق الفرنسى "داركور" على مصر والمصريين، كما أصدر "تحرير المرأة" سنة ١٨٩٩، و"المرأة الجديدة" سنة ١٩٠٠. كما شارك فى نشاط "الجمعية الخيرية الإسلامية" وكانت تعمل فى مجال العمل الخيرى التطوعى لخدمة المعوزين والفقراء. كما تولى سكرتارية الاجتماع الذى رأسه سعد زغلول والذى أصدر بيانه الهام لإسهام الأمة فى إنشاء الجامعة الأهلية المصرية. ثم تولى رئاسة هذا الاجتماع بعد تعيين سعد زغلول وزيراً للمعارف.

وفى أبريل سنة ١٩٠٨ (١٣٢٦ هـ) فارق قاسم أمين الحياة، وكانت مصر تستعد للاحتفال بافتتاح الجامعة المصرية.

ويعد قاسم أمين أديباً ومفكراً يحترم رأيه ويدافع عنه بإصرار وتحدى، فقد تصدى لأعتى صنوف الرفض بسبب دعوته لتحرير المرأة من كافة المستويات، بدءاً من تحريم دخوله قصر الخديوى، إلى نقد أغلب المفكرين له، إلى سعى بعض أفراد العامة والمتعصبين إلى إزعاج حياته الأسرية الخاصة.

وكان قاسم أمين من دعاة الإصلاح الاجتماعى على النهج الغربى الأوروبى، دعا إلى تعليم المرأة وتحريرها من رق التقاليد، ولا سيما الحجاب.

ترك مجموعة من الكتب منها: "المصريون"، و"تحرير المرأة"، و"المرأة الجديدة"، و"أسباب ونتائج"، و"أخلاق ومواعظ".

(**) **احمد لطفى السيد**: ولد لطفى السيد فى ١٥ يناير سنة ١٨٧٢م ١٢٨٩ هـ) بقرية برقين مركز السنبلاوين محافظة الدقهلية، لأسرة من أعيان المحافظة. تلقى تعليمه الأولى بكُتّاب القرية حيث تعلم القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم كاملاً وهو فى سن العاشرة، ثم التحق بمدرسة المنصورة الابتدائية وقضى بها

ثلاث سنوات حتى سنة ١٨٨٥، وبعدها انتقل إلى القاهرة ليلتحق بالمرحلة التجهيزية بالمدرسة الخديوية والتى استمر بهَا حتى سنة ١٨٨٩، وقد حصل على البكالوريا. وفى السنة نفسها التحق بمدرسة الحقوق وأتم دراسته بها وحصل على الليسانس سنة ١٨٩٤، وتم تعيينه كاتباً بالنيابة بالقاهرة. ثم نقل إلى الإسكندرية، ثم عين وكيلاً للنيابة ببنى سويف سنة ١٨٩٦، وأخذ ينتقل بين محافظات مصر حتى استقال من النيابة سنة ١٩٠٥، ودخل معترك العمل السياسى والعام فشارك فى تأسيس حزب الأمة وحزب الأحرار الدستوريين، وتولى تحرير صحيفة "الجريدة"، وعمل بدار الكتب المصرية، ورأس الجامعة المصرية، وكان عضواً بمجلس الشيوخ، وعضواً مؤسساً لمجمع اللغة العربية، ووزيراً للمعارف فى وزارة محمد محمود باشا فى يونيه ١٩٢٨.

ويعتبر لطفى السيد فيلسوف البرجوازية المصرية، وأستاذ أجيالها، اعتنق منطق الإصلاح المعتدل تأسياً بالأستاذ الإمام محمد عبده، ولذلك آمن إيماناً جازماً بأن التربية والتعليم هى القوة الوحيدة القادرة على تحقيق الإصلاح ونهضة المجتمع.

تأثر لطفى السيد بـ "أرسطو"، و"كانط"، و"فولتير"، و"روسو"، غير أن أستاذه الأكبر كان "جون ستيورات مل" صاحب نظرية المنفعة العامة، وإمام المذاهب الليبرالية المحققة لحرية الفرد كأساس لكل نشاط.

دعا إلى الأخذ بمفاهيم الفكر الأوروبى حول تقدم المجتمع إلى الأفضل، كما تأثر بمفهوم ليبرالى القرن التاسع عشر عن الحرية، فاعتبرها ضرورة من ضرورات الحياة وليست مقياساً للعمل السياسى فقط. شكلت الأمة محور تفكيره بمعنيين مختلفين: الأول بمعنى الوطن القومى الذى هو موضوع كتاباته، والثانى بمعنى المصلحة الوطنية التى هى معيار الخلفية السياسية ومبدأ الشريعة.

اعتبر أن لمصر ماضيين: الماضى الفرعونى، والماضى العربى. رأت دعوته العقلانية أن الرقى والتمدن يكمنان فى الأخذ من الغرب، أى العودة إلى الأصول الحضارية الأوروبية لدى اليونان، وخاصة فلسفة أرسطو.

لم يترك لطفى السيد كتباً باستثناء ترجمته لـ "الأخلاق" لأرسطو، غير أنه ترك كماً هائلاً من المقالات والخطب جمعها مريدوه - خاصة إسماعيل مظهر - فى كتب أخذت العناوين: "صفحات مطوية من تاريخ الحركة الاستقلالية"، "تأملات فى الفلسفة والأدب والسياسة والاجتماع".

توفى لطفى السيد سنة ١٩٦٣ م (١٣٨٣ هـ).

(***) **سلامة موسى** : ولد سلامة موسى فى ٤ يناير سنة ١٨٨٧م (١٣٠٤ هـ) بإحدى قرى الزقازيق بمحافظة الشرقية. وإن كان أصله الأسرى يعود إلى إحدى قرى محافظة أسيوط. تلقى تعليمه الأولى فى كُتَّاب مسيحى حفظ فيه بعض الصلوات، ثم دخل كُتَّاب إسلامى حفظ فيه بعض سور القرآن الكريم، ثم التحق بالمدرسة الابتدائية بمدينة الزقازيق مخصصة لتعليم الأقباط وكان فى حوالى الحادية عشر من عمره، ثم غيرها إلى المدرسة الابتدائية الحكومية ونال منها الشهادة الابتدائية سنة ١٩٠٣. ثم انتقل إلى القاهرة والتحق بالمدرسة التوفيقية، ثم انتقل إلى المدرسة الخديوية وكان فى حوالى العشرين من عمره.

وفى هذه الفترة قرأ ليعقوب صروف فى "المقتطف"، ولفرح أنطون فى "الجامعة"، وتعرف إلى الدكتور شبلى شميل، كما أدهشته أفكار أحمد لطفى السيد عن الوطنية المصرية. كما قرأ الأدب العربى القديم والأدب الأوروبى الحديث _ خاصة الفرنسى _ مترجماً. وفى هذه الفترة _ سن العشرين أيضاً _ سافر إلى باريس، وأقام بها لمدة سنة، ثم عاد سنة ١٩٠٩ وأقام بالصعيد يزور آثار الفراعنة، ويدرس تاريخهم، وعاد إلى القاهرة وبدأ يكتب فى "اللواء" حيث التقى بفرح انطون. ثم غادر مصر إلى قرية قريبة من باريس وهو عاقد العزم على أن يمحو جهله ويتعلم بحماسٍ بثه فيه فرح أنطون ويعقوب صروف، فوضع لنفسه برنامجاً جاداً للتعلم والتثقفٍ. وبعد سنتين عاد إلى مصر، ثم تركها بعد حوالى شهرين متوجهاً إلى إنجلترا وأقام بها أربع سنوات، التحق فى أثنائها بالجمعية "الفابية الاشتراكية" واتصل بجمعية "العقليين" ودرس "المصرولوجيه" والاقتصاد وعلوم الحياة والجيولوجيا، وداوم على زيارة المتحف البريطانى، وانكب على دراسة "برنارد شو" و"ويلز"، وكتب رسالته: "مقدمة السبرمان"، وعاد إلى القاهرة فأصدر "المستقبل"، كما شارك فى تحرير مجلة "الهلال" ثم رئيساً لتحريرها، ثم تركها ليصدر مجلته "المجلة الجديدة"، وعندما صدرت "أخبار اليوم" سنة ١٩٤٤، كتب فيها، ثم فى "الأخبار" سنة ١٩٥٢، والتى بقى فيها حتى وفاته فى أغسطس سنة ١٩٥٨ (١٣٧٨ هـ).

تأثر سلامة موسى بدارون وفرويد وماركس، وآمن بالعقل والعلمانية، وحرية الفكر والتجربة، وشغف بالتجديد والأفكار الاشتراكية. عمل على بث الروح العلمية، وتمكين الأجيال العربية الصاعدة منها، أيد حقوق المراة، اهتم بالمسائل الأدبية واللغوية، آمن بالغرب وروج لثقافته وحارب تقاليد الشرق المتخلفة، وكانت خلاصة دعوته هى "تأريب" مصر.

ترك مجموعة كبيرة من المؤلفات منها: "نظرية التطور وأصل الإنسان"، و"الاشتراكية"، و"أحلام الفلاسفة"، و"المرأة ليست لعبة الرجل"، و"مصر أصل الحضارات"، وغيرها.

(****) طه حسين : ولد طه حسين فى مغاغة بصعيد مصر عام ١٨٨٩ م ١٣٠٧هـ)، فقد بصره وهو طفل فى الثالثة، تلقى تعليمه الأولى فى كُتّاب القرية فحفظ القرآن الكريم، وبناءً عليه انتقل من قريته إلى القاهرة سنة ١٩٠٢ ليكون "مجاوراً" بالأزهر الشريف فى رعاية أخيه الأكبر، وتعلم على أيدى مشايخ الأزهر ومنهم الشيخ سيد المرصفى والشيخ محمد عبده. استمر فى الأزهر يتعلم العربية وعلومها حتى سنة ١٩١٢ حيث تركه والتحق بالجامعة الأهلية فتعلم الفرنسية وحصل منها على شهادة الدكتوراه عن رسالته فى ذكرى أبى العلاء المعرى، ثم سافر إلى باريس سنة ١٩١٣ للدراسة لكنه عاد بسبب الحرب، ثم رجع إليها سنة ١٩١٦ حيث حصل على درجة الدكتوراه فى فلسفة ابن خلدون الاجتماعية من جامعة مونبلييه. وأثناء دراسته بفرنسا اطلع على الثقافة الغربية، كما تعرف على زميلة له فى الجامعة كانت تساعده وتقرأ له فأعجب بها، وأعجبت به، وتزوجا سنة ١٩١٧، وانجبا: مؤنس وزينب. ولما عاد إلى القاهرة عين أستاذاً فى جامعتى القاهرة والإسكندرية، ثم عميداً للأخيرة، وانتقل مستشاراً فى وزارة المعارف ثم وزيراً لها فى حكومة الوفد الأخيرة.

اهتم طه حسين بدراسة عدد من الفنون الأدبية كالنقد الأدبى، والقصة والرواية، والدراسة التاريخية الإسلامية، والسيرة الذاتية، والمقالة الاجتماعية والسياسية.

طبق النقد العلمى الحديث على الشعر العربى القديم، واستنتج الأسباب التى تحمل على الشك فى أن يكون منحولاً وأنه نظم فى عهود الإسلام. وقد أثارت آراؤه ضجة، وقوبلت بمعارضة شديدة.

ومن أهم أفكاره الرئيسية أنه اعتبر الحضارة هى غاية البشرية، وأنها تعنى سيطرة العقل على الطبيعة وعلى الحياة، وأنها تتحقق بتطور تدريجى وعلى مراحل، وأن أوروبا الحديثة قد سجلت لنفسها أعلى مراحل هذا السبق الحضارى. كما اعتقد أن مصر يجب أن تكون جزءاً من هذا العالم المتطور، وأنه يجب على المصريين اقتباس روح الغرب العلمية، ونظمه الاجتماعية.

توفى طه حسين بالقاهرة يوم فارقت مصر روح اليأس والهزيمة فى أكتوبر سنة ١٩٧٣.

ترك طه حسين مجموعة كبيرة من المؤلفات منها: "فى الشعر الجاهلى"، "مستقبل الثقافة فى مصر"، "على هامش السيرة"، "حديث الأربعاء"، "مع أبى العلاء فى سجنه"، وسجل سيرة حياته فى كتاب بعنوان: "الأيام".

(٢٦) عفاف لطفى السيد، تجربة مصر الليبرالية، مرجع سابق، صـ ١٣.

(٢٧) متأثراً فى ذلك بفكر الأستاذ الإمام محمد عبده، راجع: محمد عمارة: الأعمال الكاملة لقاسم أمين .دار الشرق، القاهرة، ط٢، سنة ١٩٨٩م، صـ ٥٦/٦٦.

(٢٨) حامد عمار: فى بناء الإنسان العربى .دار المعرفة الجامعة، بالإسكندرية سنة ١٩٨٨، صـ٣١٦.

(٢٩) راجع الملحق الأدبى للأهرام القاهرية يوم الجمعة أسبوعياً.



الفصل الأول

إتجاهات الفكر المصرى الحديث
فى النصف الأول من القرن العشرين

منذ أن فقدت الإمبراطورية العثمانية مقومات سلطتها الشرعية كدولة تقوم على أساس قانونى وأصبحت تستخدم القوة كسند شرعى وحيد للبقاء فى السلطة، تفككت بالتالى المجتمعات العربية الإسلامية تحت سيادتها وتضاءلت رؤاها الثقافية، فلم تعد قادرة على مواجهة أية تحديات[1]، وعلى الرغم من أن الفتح التركى للقسطنطينية كان قد سبق الفتح التركى للبلاد العربية، فإن نتائج فتح القسطنطينية كانت أجدى، إذ إن أصحاب الحضارة البيزنطية هاجروا إلى إيطاليا وكانت هجرتهم نقطة التحول من العصر الوسيط إلى العصر الحديث[2]، أما الفتح التركى للبلاد العربية الإسلامية فقد خلق فيها حالة من الجمود والتخلف ظهرت بشكل واضح عند اللقاء الحضارى بين الشرق والغرب أثناء الحملة الفرنسية على مصر.

فمنذ دخل الفرنسيون إلى مصر، تنبه بعض المصريين إلى وجود نمط حضارى آخر على درجة حادة من التضاد مع نمط الحضارة العربية الإسلامية الشرقية. فالأخيرة ساكنة، خاملة، راكدة، ضعيفة، خائرة القوى، منفعلة تولد نفسها باستمرار، وتكرر إلى ما لا نهاية ما آلت إليه فى مرحلة ما من مراحل تاريخها. أما الأولى فحضارة متحركة، نشيطة ديناميكية،

يقظة، قوية، فعالة، تعيد إنشاء نفسها فى كل مرحلة، وتتخطى ما كانت عليه باستمرار، تنشئ بدلاً منه مستقبلات أغنى وأزهى وأكثر تجاوباً مع حاجات الإنسان ورفعاً لمستويات طاقاته وقدراته على إخضاع الطبيعة والآخرين لمشيئته هو، كإنسان متميز ومتفوق. وبتعبير آخر كانت الحضارة السائدة فى الشرق حضارة تستريح إلى الماضى، وتجتره إلى ما لا نهاية، وتكرره فى رتابة مهما أدى هذا التكرار من تشويه وتحريف وتزييف. وكانت الحضارة التى أيقظت الشرق شيئاً مختلفاً: حضارة جادة لإنسان جاد استخدم عقله وتسامى بذلك على الواقع وأخضعه لمطامعه. وبكلمات أخرى كانت حضارة الشرق تقليد واتباع، وحضارة الغرب تجديد وإبداع[٣]. وكان ذلك اللقاء الحضارى يمثل أزمة حقيقية للعقلية المصرية، ذات الطابع الصوفى القروسطى، وكان مما ساهم فى صياغة هذه الأزمة:

١- أن اللقاء تم بين حضارة قديمة وعريقة ولها تألقها وبريقها ومجدها التاريخى، وحضارة حديثة جديدة شابة.

٢- أن اللقاء تم بين حضارة سبق لها الانتصار العسكرى تلو الانتصار على غريمتها الشابة، وكان آخرها غزو القسطنطينية وتحطم قلاعها تحت سنابك خيل الترك المسلمين.

٣- أن اللقاء تم مع حضارة مزدوجة الملامح والمذاق، ملمح استعمارى إمبريالى، عنصرى تعصبى، كنسى، مسيحى، ذو مذاق عسكرى قهرى منتصر. وملمح آخر حضارى، تطورى، تحديثى، نهوضى، تنويرى ذو مذاق علمى منهجى، تقنى مبهر.

٤- أن اللقاء تم بين حضارة يؤكد نصها المقدس أن "لله العزة ولرسوله وللمؤمنين"، وأنه "كان حقاً علينا نصر المؤمنين"، وحضارة أخرى نحى أصحابها النص المقدس جانباً. ومما زاد من حدة الأزمة، السهولة التى انتهت بها المعركة الحربية بين جند الإفرنج والجند المصريين (ترك ومماليك) وكان المماليك يصورون الفرنسيين على أنهم كالبندق، للكسر والأكل!! وبعد المعركة صار للمماليك رأى مختلف فى الفرنسيين مثلما كان "للجبرتى"، الذى صور الفرنسيين فى بداية الحملة على أنهم كالبهائم، لكفرهم وإقبالهم على شرب الخمر، ولسفور نسائهم وقلة حيائهم، ولكن بعد أن استقر الفرنسيون فى مصر، كان للجبرتى رأى آخر، فمن ذهب إلى بلادهم تهذبت أخلاقه بما اطلع عليه من عمارة بلادهم وحسن سياسة حكامهم وكثرة أموالهم، ورفاهيتهم وصنائعهم وعدلهم فى رعيتهم[٤].

وكان الجبرتى قد صور أيضاً ذروة الموقف المأزوم للقاء الحضارتين: فقد أراد علماء فرنسا أن يكشفوا (لعلماء) مصر عن تفوقهم وذكائهم، فدعوهم لزيارة المجمع العلمى ثم أخذوا يعرضون عليهم فنوناً من إبداعهم، فصب أحدهم سائلاً أبيضاً ثم ألقى فيه ببعض سائل أخضر، فصار - و (يا للعجب) - أحمراً، ثم أخذ هذا السائل فوضعه على النار فصار حجراً، ودق هذا الحجر بمطرقة، فسمعت لها طرقة هائلة ودوى عظيم، وارتجف علماء مصر ولما استردوا وعيهم لم يملكوا إلا أن يهرشوا ذقونهم ويستعيذوا بالله من شر السحر والسحرة، إلا نفراً منهم[٥] طالبوا بضرورة الأخذ مما عند الغرب من علوم وفنون مفيدة[٦] مما يدل على انقسام المصريين حول الهدف والمسار الذى يجب أن تتجه إليه ثقافتهم،

أهو مسايرة الحضارة الغربية الجديدة، أم إحياء حضارتهم الخاصة على نهج مختلف على اعتبار أنها الحصن الحصين الذى يجب عليهم أن يتحصنوا به(٧).

وقد مرت اتجاهات المثقفين المصريين من الغرب، بتقلبات وتشعبت درجات بحيث يصعب توصيف تلك الاتجاهات، لكنها على وجه العموم تتراوح بين الرفض الكامل للغرب، إلى القبول الكامل له، إلى الوسطية(٨).

وأياً كان الاتجاه، فهو يطرح إشكالية علاقة الثقافة المصرية العربية الحديثة بكل من الغرب (الآخر) من جهة، والتراث (الذات) من جهة أخرى، وعلى وجه العموم فإن إشكالية الهوية والتوجه الحضارى والعلاقة بالغرب تبقى دوماً نتاج العلاقة بالآخر ومحددة بوجوده.

وإذا كانت هذه الإشكالية قد بدأت مع الحملة الفرنسية على مصر سنة ١٧٩٨م، إلا أنها لم تنته بنهايتها، بل بقيت قائمة تتفاعل من خلال حركات سياسية واتجاهات وتيارات فكرية حتى الوقت الحالى.

الموقف من الغرب:

تبلورت مواقف المصريين من الغرب فى ثلاثة اتجاهات رئيسية على النحو التالى:

أولاً: الاتجاه التغريبى:

هو ذلك الاتجاه الفكرى الذى عبَّر أصحابه من خلاله عن ضرورة جعل الغرب الحضارى المنبع الرئيسى الذى يجب أن تعب منه الثقافة العربية

المعاصرة، وبجانب هؤلاء شريحة أخرى لا ترى مانعاً من الاستفادة بقيم معينة من التراث العربى الإسلامى عن طريق عملية انتقاء ونقد تخضع للمنهج العلمى. والاتجاه التغريبى بدأ أساساً كاتجاه تحديثى، بمعنى أنه اعتمد فى توجهه الحضارى على التراث العربى الإسلامى، مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية، أو قبولهما معاً، مع إجراء تعديل وتحليل ونقد فى كليهما من حيث العناصر المختارة. غير أن بعض من مفكرى هذا الاتجاه ساروا بالتحديث أشواطاً بعيدة بحيث تحولت إلى تغريب، مع استمرار البعض الآخر فى السير على نهج التحديث[٩].

فالاتجاه التغريبى ذو نزوع غربى، يرى أن الوصول إلى المعاصرة يتحقق عن طريق استيعاب الحضارة الغربية بكل مظاهرها. ويمثل هذا الاتجاه البرجوازية المصرية الوليدة - أو الوسطية المهجنة[١٠] - التى دعت - لإيمانها بأن المدنية الغربية عالمية - إلى التبنى الكامل لمؤسساتها السياسية العلمانية وهياكلها الاقتصادية ونظامها الاجتماعى، وثقافتها، وقيمها. وكان مؤيدو هذا التأقلم الثقافى الاجتماعى مع المدنية الغربية، الذى يؤدى إلى قيام مجتمع صناعى ليبرالى يعتقدون بأنه سيؤدى فى النهاية إلى تحقيق تجانس إنسانى عن طريق اتساع نطاق المعاصرة التى ستقضى على الفوارق بين الأمم والحضارات. ومن هذا المنطلق جعلوا من العلمانية، وإقامة دولة دستورية تضع كل الديانات على قدم المساواة مفتاح تحقيق المعاصرة.

وقد تبلور هذا الاتجاه على مرحلتين، ما قبل الحربين العالميتين، وما بينهما. وقد اتخذ المشروع العربى النهضوى فى الفترة الأولى دعوة

غامضة سعياً للخلاص من السيطرة العثمانية. عندما عبَّر عنه - بصفة خاصة - مسيحيو الشرق العربى، كما اتخذه التنويريون الإسلاميون[11] - خاصة فى مجال نقل تكنولوجيا صناعة الأسلحة كوسيلة للخلاص من سيطرة الاستعمار الغربى.

أما الفترة الثانية، فقد ساهم تفسخ الدولة العثمانية، وخلق حكومات عربية بإرادة المستعمر وعلى غير إرادة شعوبها، وكذا تقسيم العالم العربى إلى مستعمرات بين دول أوروبا، خاصة فرنسا وإنجلترا، وفى النهاية هيمنة الدول الصناعية تماماً على العالم العربى وازدياد حدة الهيمنة الثقافية للحضارة الغربية فى تطور وبلورة الاتجاه التغريبى، وخاصة فى صورة سياسية ترفع شعار التحررية[12].

وقد دعم هذا الاتجاه وجوده فى مصر، فى فترة ما بين الحربين، وذلك بالإسراع فى إضفاء الصبغة الغربية على الإطار التأسيسى للدولة من خلال مفهوم الغرب (الدولة _ الأمة) مما ساهم فى توليد الشعور الوطنى المصرى[13] . ويرى السلفيون، وكذلك الوسطيون _ فى نقدهم للاتجاه التغريبى _ أن أصحابه مجرد اتباع مخدوعين للغرب، تسممت عقولهم بفكره، فانقطعوا عن تاريخهم وثقافتهم وانصاعوا فى تبعية الغرب، ولو قرأوا التراث، واكتشفوا كنوزه لاستطاعوا أن يجدوا ذواتهم المفقودة "فنحن قلنا قبل أن يقول الغرب، لكن يشق على المتغربين أن يجدوا طريقهم إلى التراث، وهم يستنكفون أن يرقى علم أجدادنا القديم إلى ما وصل إليه الغرب الحديث. نجدهم لذلك يتحمسون للمدارس والتيارات الغربية

وينقلون خصوماتها على أرضنا، فيتخاصم بعضهم البعض وكأنهم وكلاء معتمدون لتلك المدارس والتيارات"[١٤].

ويعنف "الأفغاني" فى نقد التغريبيين، فهم فى نظره أشد وطأة على الشرق، يعتقدون أن كل الكمال إنما هو فيما تعلموه من اللسان على بسائطه، وفيما رأوه من بهرج مظاهر الحالات، وقراءة السير، ويعتقدون أن كل الرذائل ودواعى الحطة، ومقاومات التقدم إنما هى فى قومهم، فيجرى مع تيار غريب فى امتهان كل عادة شرقية، ويأنف من الاشتراك فى أى عمل لم يشارك فيه الأجنبى، ويسارع لتقديس وتصويب كل خطأ يأتيه بالغريب، ويسهل له كل صعب فى مطلبه، ويطلعه على هنات قومه وزللهم وموقع الضعف فيهم[١٥].

وكان الاتجاه التغريبى معزولاً جماهيرياً، وربما يعود ذلك - وخاصة مع رموزه المغالية فى الأخذ عن الغرب - إلى أن غالبية الجماهير أمية، وهم الذين يمثلون السوق الثقافى، وربما يزداد انصراف الجماهير، كلما انتمى المثقف التغريبى إلى إحدى المدارس الطليعية أو المبتكرة[١٦] مما قد يخلق عند هذا النوع من المثقفين نوعاً من الاغتراب[١٧].

ويركز الاتجاهان السلفى والتوفيقى فى نقدهما للاتجاه التغريبى فى أنه اعتمد على فلسفة نهضوية عابها أنها ظلت أسيرة أوهام أصحابها، وظلت فكراً مسطحاً لم يلامس جوهر ثقافة المجتمع التى دخلت إليها، وكذلك أنها لم تبصر التمايز الثقافى للمجتمعات المحلية وخصوصية شخصية هذه المجتمعات. أما أهم عيوب هذا الاتجاه فهى مشكلة المنهج،

فكل مجتمع يعتمد على قواعد وأسس يبنى عليها دعائمه ولا يمكن لأى فكر آخر أن يقوض هذه الدعائم من خارج دون الدخول فى حركية هذا المجتمع الذى يمثل الأصل، ولذلك عاشت الفلسفة النهضوية للاتجاه التغريبى على السطح ولم تمس الجذور التى تمثل الينابيع الثقافية الكامنة فى أعماق الشخصية العربية[١٨].

ثانياً: الاتجاه السلفى:

هو الاتجاه الذى تصدى لكل محاولات التغريب ورفض كل أشكال الصبغة الغربية، ونادى أصحابه بالعودة إلى التقاليد العربية الإسلامية السائدة عند السلف الصالح. وقد استطاع هذا الاتجاه _ ربما _ بسبب طابعه الذاتى وأصوله الثقافية، توصيل رسالته وتعبئة الجماهير لخدمة أهدافه. ومن ثم كان أوسع التيارات انتشاراً. وربما كان التفكك السياسى للإمبراطورية الإسلامية، وانتكاسة حضارتها، وما تعرضت له من غزوات خارجية، صليبية أو مغولية أو استعمارية غربية، وكذلك النظرة الاستشراقية السلبية للحضارة الإسلامية، من أسباب أو مبررات ظهور هذا الاتجاه. ونظراً لهذه المبررات تعامل هذا الاتجاه مع الغرب من خلال مقولة واحدة ثابتة، وهى مقولة صراع الغرب المسيحى مع الشرق الإسلامى. وهى مقولة مشوبة بالتوجس، فالغرب المسيحى لا هدف له سوى تدمير الإسلام كتراث وعقيدة ومن هنا يكون التصدى بالحفاظ على تراث السلف بكل مكوناته ورموزه، ويكون التراث والدين والأصالة كل ذلك فى مكون واحد. وتصبح عملية استعادته بشكل رمزى، وباجتراره الدائم،

وإعلان الحرب على ممثلى ودعاة الحداثة كل هذا فى رؤيا يمتزج فيها كره الأجنبى بعقدة النقص القومية، بالتعصب والانغلاق العقائدى(١٩).

ولهذا تعامل هذا الاتجاه مع كل هو مستوحى من الغرب على أنه "بدع" واعتمد فى مقابل هذه البدع على طابعه الخاص المرتكز على عنصر القداسة، والمحقق فى الوقت نفسه الهوية الأصلية. وساعد على انتشار هذا الاتجاه سهولة مفرداته الثقافية بالنسبة لغالبية الجماهير فى عموم المجتمعات الإسلامية، وذلك ربما يعود إلى أن الإسلام يرعى قضايا الأرض كما يرعى قضايا السماء، فلا افتراق بين العقيدة فى الإسلام وبين مظاهر الحياة اليومية. كما أن الإسلام عند نشأته فرض على المسلم سلوكاً مدنياً خاصاً، وكان لاختلاط علماء الدين بالمجتمع ومعالجتهم قضاياه أثر بعيد فى بقاء النفوذ الدينى بين الناس(٢٠).

وقد تشكل وعى الاتجاه السلفى المتصادم مع الاتجاه التغريبى بعفويته وحدته. عفويته لحظة تجسده فى سلوك يومى يكرر الماضى ليتوازن مع الحاضر، وحدته لحظة تعصبه لهذا السلوك وعناده فى تحجيم الانتصار السياسى للغرب بتطويقه وتحديده: ويتحول عندئذ تأكيد الذات إلى سلاح شبه وحيد فى معركة السلفى مع التغريبى. وهذا ما ظهر جلياً فى إرغام السلفية الجزائرية للاتجاه التغريبى على التقهقر بعد أكثر من قرن فى محاولة التغريب، وهو أيضاً ما ظهر فى إيران عندما قضت السلفية هناك فى خريف واحد على خمسين سنة من محاولات التغريب الشامل(٢١).

ولقد تعرض هذا الاتجاه لصدمة عنيفة عندما أصدر الشيخ "على عبد الرازق" كتابه: "الإسلام وأصول الحكم" والذى حدد فيه بوضوح وبأسانيد

من الكتاب والسنة أن الإسلام لم يحدد نظاماً معيناً للحكومة، ولم يفرض على المسلمين نظاماً خاصاً فى الحكم، بل ترك حرية تنظيم الدولة تبعاً للأحوال الفكرية والاجتماعية والاقتصادية مع مراعاة تطور أحوال الأمة. وبالتالى فالخلافة ليست نظاماً إسلامياً ومن ثم وجب إلغاؤها لأنها تتعارض مع الإسلام كدين حر يلائم كل العصور والبيئات، وتشل كل تطور فى شكل الحكومة من الوجهة الفكرية أو العملية[٢٢].

وتأكدت مقولة الشيخ على عبد الرازق عملياً بإلغاء "كمال أتاتورك" للخلافة الإسلامية رسمياً سنة ١٩٢٦.

غير أن الاتجاه السلفى عاد وانتعش مؤخراً نتيجة الإحباطات التى تعرض لها مشروع النهضة العربية الذى حمله الفكر التنويرى تارة أو الفكر القومى تارة أخرى، كما غذت انتعاش هذا الاتجاه أيضاً انبعاث الصراعات الطائفية المختلفة التى انتجتها الممارسات اللاديمقراطية للدولة القطرية التى وضعت بلدانها فى كثير من الأحيان بين مطرقة الاستبداد وسندان الحركات الأصولية المتزمتة[٢٣].

وربما يبرر هذا الاتجاه المعاناة التى يعانيها العالم الإسلامى من حالة التخلف الاقتصادى بسبب تخلفه العلمى والتكنولوجى مما جعل منه فريسة لأوروبا الصناعية. وهكذا يختلط فى أذهان الشعوب العربية الإسلامية مفهوم المدنية الصناعية الرأسمالية، بمفهوم الإمبريالية المسيحية التوسعية، وكذلك رسخ فى المفهوم الشعبى أن تقليد الغرب صناعياً والانفتاح عليه حضارياً يعنى اتباع المسيحية، أى الخضوع لتعاليم دين آخر. ومن هنا ينفر غالبية المسلمين البسطاء من فكرة التوافق مع

الحضارة الغربية ومدنيتها، إذ يعتبرونها بمثابة إنكاراً لمفهومهم الخاص وإلغاءً لهويتهم الخاصة[٢٤].

وقد تمثلت الرؤى الفكرية للاتجاه السلفى فى حركات أصولية مثل الحركة الوهابية فى الجزيرة العربية سنة ١٨٤٧-١٨٩٨، وحركة "عبد القادر الجزائرى" فى الجزائر سنة ١٨٣٢-١٨٤٧، والحركة المهدية فى السودان ١٨٨١-١٨٩٨، والحركة السنوسية فى ليبيا ١٩١٢-١٩٢٥، ثم حركة الإخوان المسلمين فى مصر، وفى الوقت الحاضر إحياء حركة الشيعة التى نجحت فى إقامة دولة على أسس أصولية شيعية فى إيران، وربما تعود السلفية إلى "ابن حنبل" و"ابن تيمية" ومن دار حولهما متمسكاً بالتفسير الحرفى والأخذ بالظاهر وحده، كما فى الوهابية والسنوسية والمهدية فى العصر الحديث.

وتتمثل جُل إيمانات السلفية فى أن رؤيتها تصلح لكل الناس، وتحل كل المشاكل، وتغطى كل العصور، وقادرة على إنقاذ البشرية من الدمار الذاتى والثقافة الاستهلاكية والفكر الإلحادى والصراع الدولى، ومن ثم فإن أيديولوجيتها خالدة تفرض وصايتها على الإنسان والدولة. والملاحظ أن الاتجاه السلفى الرافض للغرب يتسلح بالوعظية واللفظية والمثالية، ويجعل من الأخلاق أساساً وغاية، فالسلوك المهذب والمنصاع للقيم والمحافظ على السائد الموروث هو السلوك المطلوب ترويجه والالتزام به.

فالسلفية فى استراتيجيتها تتقدم لتقود الواقع، وتنظر للإنسان كقيمة، مما جعلها تبدو حركة تنويرية حاربت الجمود فى العقائد والطفيلية فى السلوك الاجتماعى، كما أنها التزمت بالعقلانية المؤمنة.

ولا يكتفى ذلك الاتجاه بالتغنى بالعلم لكنه يرى أن طلب العلم جزء من معتقداته الإيمانية، كما يرى أن العلم ابن الدين وكل المتاح من العلوم هو فى الأساس نتاج الأسلاف خاصة ذلك العلم المتسق مع الوجدان الإيمانى الروحى.

التيار السلفى إذن اتجاه سلوكى فكرى قوامه العام الإقتداء بالسلف والتمثل بهم اعتقاداً فى صلاحهم(٢٥).

وثمة جدل حول وصم السلفية بالأصولية حيث الخلاف حول معنى الأصولية نفسه والذى يعود إلى الأصالة Authenticity أو Originality والتى تعنى فى اللغة الثبات وجودة الرأى والإبداع والطرافة، واصطلاحاً يفيد أحد المعنيين التاليين:

١- الوثيقة الصادرة عن صاحبها، فيقال النسخة الأصلية أو الأصيلة، أى النسخة التى كتبها المؤلف بخط يده. أو تطلق على صدق مضمون الوثيقة ومطابقته للواقع.

٢- الجدة والامتياز، فالأصالة فى الإنسان إبداعه، وفى الرأى جودته، وفى الأسلوب ابتكاره، وفى النسب عراقته.

ويرى "فؤاد زكريا" أن الأصيل بالمعنى الزمنى هو العريق الذى تمتد جذوره إلى الماضى. فى حين يرى "حسن حنفى" أن الأصالة ليسّت مرادفة للعودة إلى الماضى بل هى مرادفة للمعاصرة حيث هى الرجوع للماضى وإعادة تفسيره بما يخدم مطالب ومصالح الحاضر. الأصالة إذن رؤية صائبة للواقع باعتباره مرحلة من مراحل التاريخ، رؤية تحقق - بحكم جذورها الممتدة فى الماضى - وحدة الشخصية الوطنية.

ودعاة الأصالة يُسَمون الأصوليين. فالأصوليون ليسوا فرقة واحدة ذلك أن رجوعهم للماضى درجات: فمنهم من يطالب بالعودة إلى الأصول مع الرفض الكامل لكل ما هو عصرى بمؤسساته وثقافته وفكره، ومنهم معتدلين يقبلون من التراث أنفعه ومن حضارة العصر ما لا يخالف أحكام الشريعة، ومنهم من يقصر الأصالة على عصر الرسول (ﷺ)، ومنهم من يوسع دائرة العصر إلى عصور الازدهار الثقافى الإسلامى سواء فى عهد الرسول(ﷺ) أو الصحابة أو الدولتين الأموية والعباسية. وعلى أية حال فإن ما يأخذونه من الغرب لا بد أن يلبسوه الثوب الإسلامى: فالديمقراطية شورى، والاشتراكية تكافل اجتماعى ...

ونحن نعلم أن الأصولية ملمح دائم فى جميع الحضارات والثقافات والأمم ذات الأهمية التاريخية، حيث كانت تلك النزعة تتأجج عندما تتعرض هذه الأمم والحضارات إلى تحديات تمليها عمليات المواجهة أو الارتداد، أو تفرضها تهديدات بالغة الأثر، أو عندما تتورط فى إحدى الأزمات، أو يختل توازن القوى فيها تحت ضغط قوى خارجية لها ثقلها[٢٦].

ويعتبر "محمد بن عبد الوهاب" الممثل الحقيقى للسلفية فى العصر الحديث[٢٧] حيث يقرر أنه لا صلاح لآخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها (يقصد التمسك بالكتب والسنة وسيرة السلف الصالح)، وبالتالى لا بد من العودة إلى الحياة الإسلامية الأولى حيث التوحيد الصحيح والعزة الحقة، ولا بد من هدم كل ما اعترى الإسلام من بدع وخرافات باللين إن نجح،

وبالقــوة إن لم ينجح[٢٨]. فجل اهتمام محمد بن عبد الوهاب موجه إلى العقيدة والروح وحدهما، لأنهما الأساس والقلب، إن صلحا صلح كل شئ، وإن فسدا فسد كل شئ[٢٩]. وسار محمد بن عبد الوهاب فى سبيل تحقيق أهدافه بأن حارب الأمية لنشر دعوته وإلزام أتباعه بتعلم القراءة والكتابة مهما كانت أعمارهم أو مكانتهم[٣٠].

وتمثل هذا الاتجاه مرة أخرى فى أقصى فاعلياته فى جماعة الإخوان المسلمين التى ظهرت فى مصر سنة ١٩٢٨ وانتشرت انتشاراً واسعاً نظراً لما جسدته من تطلعات شعبية إزاء الوضع الاجتماعى الجديد الذى خلقه المجتمع الليبرالى. وقامت جماعة الإخوان المسلمين على مبادئ ربط الدين بالدولة وتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية والعودة إلى القرآن والحديث دون سواهما، والإمساك عن الخوض فى علم الكلام، ومحاربة بدع الصوفية، وتقليد السلف الصالح. ولم يخرج "حسن البنا" عن هذه المبادئ، وإن أضاف إليها ما يتناسب مع الظروف التى مرت بها الجماعة، وكذا لم يكتف بمجرد عرض أفكاره لكنه ربطها بالتطبيق العملى[٣١] سياسياً وعلمياً واجتماعياً واقتصادياً واهتم بوجه خاص بالتطبيق العملى فى مجال التربية والتعليم. وحتى سنة ١٩٤٦ كان الإخوان قد نجحوا فى فتح عدد كبير من المدارس لمحو الأمية وتنمية الثقافات الدينية بالمجان، ومكاتب لتحفيظ القرآن الكريم نهاراً، ومدارس ليلية لتعليم العمال والفلاحين، وأقسام خاصة للراسبين فى الامتحانات العامة، وشعبة لتعليم الغلمان الذين حرموا التعليم لاشتغالهم بالصناعات، ومعاهد حرة لتعليم

البنين، ومدارس أمهات المؤمنات لتعليم البنات، ودور للصناعات ملحقة بالمعاهد يتعلم فيها الذين لا يستطيعون إتمام التعليم الأكاديمى(٣٢).

واتخاذ الاتجاه السلفى من الدين أيديولوجية له، ربما يوقعه فى المحذور، وهو افتراض امتلاك حتمية الحقيقة اليقينية المطلقة وحده، وهذا ربما يحكم عليه بالفشل فى الحياة وفى التعامل مع الآخر: فى الحياة لأنه سيتعامل مع معطياتها بمقولات محددة سلفاً فيلغى بذلك أهم مقوماتها وهو التطور، وفى التعامل مع الآخر لأن تضخم ذاته - باعتباره المالك الأوحد للحقيقة اليقينية المطلقة _ سوف يجعله يلغى تماماً شرعية وجود الآخر(٣٣).

وربما يكون الاتجاه السلفى نوع من الدفاع المحموم عن الذات فى مواجهة خصم أقوى، غير أنه يقع - فى مجال تعامله مع الغرب - فى ورطة أكبر من المحذور السابق، لأنه يأخذ من الغرب ويكابر، يحيط به الغرب من كل جانب، لأن حضارة الغرب ببساطة تشكل عالم اليوم وتغزو ثقافته بيوتهم وأفكارهم، ومع ذلك يهاجمونه، وحتى هذا الهجوم يستخدمون فيه أسلحة الغرب، فكرية كانت أو مادية لأنهم لا يجدون مفراً من الاستعانة بنقاد الغرب أنفسهم، ومن استخدام مفاهيمهم وطرق بحثهم، ثم ينشرون آراءهم بأدوات تكنولوجية من صنع الغرب. وبهذا يقع أصحاب هذا الاتجاه السلفى فى حالة غريبة ومزرية من النفاق الفكرى(٣٤). وربما يعود ذلك الموقف إلى وقوع السلفية العربية الحديثة فى إيهام تاريخى مزدوج: فمن جهة فاتها التمييز بين الاستعمار الغربى الحديث (ومن ورائه

حضارته الحية الجديدة) وبين الحملات الصليبية (وإرثها الدينى الوسيط) وهى الحملات التى نجحت السلفية فى صدها ثم ركنت بعدها مطمئنة إلى انتصارها التاريخى، وإلى تفوقها على الغرب المسيحى، الأمر الذى فوت عليها إدراك معنى خمسة قرون من النهضة الإنسانية الحضارية الجديدة ومن التحولات الجوهرية غير المعهودة من قبل فى الفكر والاجتماع والتقنية، مما فوت عليها الاستجابة الحاسمة لمواجهتها للغرب[٣٥].

ومن جهة أخرى فاتها قراءة واعية متأنية للتاريخ، فالحضارة المصرية لم تنقطع عن الحضارة الغربية على مر العصور: فى القديم تتلمذ فلاسفة اليونان لعلماء وفلاسفة مصر وامتزج الفكر اليونانى بالروح الشرقية وبالذات فى مدينة الإسكندرية التى كانت منارة إشعاع للفكر الهيلنستى، وفى العصر الوسيط ساهمت الهيلنستية فى تدعيم الصلة بين الحضارة الإسلامية والحضارة المسيحية، خاصة وهما يهدفان إلى التوفيق بين العقل والإيمان استناداً إلى المنطق اليونانى، وفى العصر الحديث اندفع مفكرو مصر فى عهد "محمد على" إلى ترجمة الفكر الغربى الرأسمالى بما ينطوى عليه من علمانية وعقلانية[٣٦].

ثالثاً: الاتجاه الوسطى:

ظهر الاتجاه السلفى كرد فعل للاتجاه التغريبى، وأدى الصراع بينهما إلى ظهور اتجاه ثالث ارتأى أصحابه التوسط والاعتدال بين الاتجاهين التغريبى والسلفى، والجمع بين مزايا كل منهما، لذا سُمى هذا الاتجاه بالإصلاحى أو التوفيقى أو الوسطى، آمن أصحابه بأهمية إعادة بناء نسيج

ثقافى إسلامى ديناميكى جديد، وبالتالى إعادة خلق صورة ذاتية لحضارة إسلامية قادرة على منافسة أكثر الأمم الصناعية تقدماً، وذلك بالعودة إلى نظام اقتصادى جديد يؤدى إلى إحداث تغييرات فى الهياكل الاجتماعية والقضاء على الإقطاع وظهور بورجوازية صناعية تجارية جديدة(٣٧). ويمثل "الأفغانى" (الذى عاش سنوات منفاه الطويلة فى أوروبا) هذا الاتجاه ويحدد بوضوح العناصر التى يتعين أخذها من الغرب للشروع فى تنمية العالم الإسلامى. بيد أن هذا الأخذ لن يؤدى - فى تصوره - إلى تعاون أو تفاهم بين الحضارتين، بل على العكس، فإن المقصود من تقليد الغرب هو تحقيق القوة اللازمة لدفع الغرب ونظام قيمه والمحافظة على الإسلام وقيمه الأصيلة الأساسية وبصفة خاصة التفوق المعنوى على القيم الغربية(٣٨)، فالمجتمع الإسلامى مريض، وخلاصه يكمن فى الإسلام، وكل مسلم مريض دواؤه فى القرآن(٣٩).

وقد تخلى الأفغانى عن رؤية تقديس الماضى، فقام بمصارعة الجمعيات الدينية والصوفية والقدرية معتمداً على العقلية المتحررة كقوة يستطيع استخدامها لمعرفة أسرار الطبيعة، فالإنسان أكبر سر فى الكون، يعمل بعقله لإيضاح كل ما هو مخفى أو مخبأ فى أسرار الطبيعة، ويكشف بالعلم وانطلاقة العقل كل ما أدركه فى مخيلته، ويحقق كل ما يظهر له مستحيل التحقيق(٤٠).

وقد ساهم الأفغانى فى تكوين جيل من المصلحين وجدوا عنده أسلوباً غير موجه لخدمة الأرستقراطية والملكية، بل يضع فكره فى خدمة الشعب

ويطالب بحقوقه ويشجب كل اضطهاد له ويناضل أعدائه مهما كان شأنهم. وقد جسد الأفغانى آراءه فى العروة الوثقى، ويمكن أن نلمس فى تفكيره معنى مستحدثاً، فالإسلام ليس ديناً فقط وإنما هو مدنية أيضاً، كما أن غاية الإنسان فى وجوده ليس عبادة الله وحسب وإنما ابتكار مدنية حديثة أيضاً. وكانت فكرة المدنية عند الأفغانى من بذور الفكر الأوروبى فى القرن التاسع عشر. وقد دخلت العالم الإسلامى خصوصاً بواسطته. وكان الأفغانى يرى أن تحقيق نهوض الأمة وبعث الروح فيها يتم عن طريقتين:

١- التطور الاجتماعى، أى ازدياد القوة والرفاهية الاجتماعية.

٢- التطور الفردى، أى تطوير مواهب الإنسان ومشاعره وأفكاره[٤٢].

وقد حمل رسالة الأفغانى من تلاميذه "محمد عبده" ومن بعده "عبد الرحمن البرقوقى"، و"أحمد شفيق"، و"توفيق البكرى"، و"رفيق العظمة"، و"أحمد كمال باشا"، و"عبد العزيز جاويش"، و"طلعت حرب"، و"أحمد تيمور"، و"مصطفى كامل"، و"حمزة فتح الله"، و"أحمد زكى باشا"، و"رشيد رضا"، و"فريد وجدى"، و"حفنى ناصف"[٤٣].

ويعتبر محمد عبده أشهر تلاميذ الأفغانى، والذى رأى أن سبيل النهضة يرجع إلى إعادة تفسير الشريعة الإسلامية، لأن الشرائع تتغير بتغير أحوال الأمم، فالشرائع كى تكون فعالة ينبغى أن تتصل بنمو ما، بمقاييس البلد المطبق فيه وبظروفه، وإلا عجزت عن القيام بمهمتها الجوهرية، وهى توجيه أعمال الإنسان وتكوين عاداته، بل وبطلت أن تكون شرائع أصلاً، ومن ثم يقرر وجوب الأخذ عن المدنية الحديثة كل ما يفيد[٤٤]، وأكد -

وبوضوح - على أنه ليس فى روح المدنية الحديثة أو فى ثمرات العلم الحديث ما يناقض الإسلام الصحيح(٤٥).

وقد ميز محمد عبده بين ما هو جوهرى وما هو غير جوهرى فى الإسلام - كما فعل من قبل ابن تيمية فى تمييزه بين العبادات والمعاملات - فأكد أن المعاملات لم يحدد لها فى القرآن والحديث سوى مبادئ عامة، تاركاً دائرة الاجتهاد مشرعة لتطبيق هذه المبادئ على شتى أحوال الحياة. واستخدم محمد عبده مفهوم المصلحة كقاعدة لاستنباط شرائع خاصة من المبادئ العامة(٤٦) ومن هنا يقرر محمد عبده فى رسالة التوحيد أن نظرتنا للإسلام لا ينبغى أن تبقى فى إطار "الحلال والحرام" بل يجب أن تصبح تساؤلاً جمالياً وأخلاقياً شاملاً ينطلق من مقولة الحسن والقبيح عند المتكلمين وليس من مفهوم الإباحة والحرمة عند الفقهاء.

وبهذا رأى محمد عبده أن نظرتنا للإسلام لا بد أن تنتقل من النظرة الفقهية إلى النظرة الكلامية، ومن ثم اعتبرت رسالة التوحيد رسالة فى المنهج أى نظرية جديدة لتناول الإسلام، واعتبرت فتاوى الإمام وتفسيراته تطبيقاً لهذا المنهج(٤٧).

وقد اهتم محمد عبده بالتربية، لأنه لا عدل ولا غنى ولا كمال للإنسان إلا بالتربية، فهى السعادة الحقيقية؛ لأن الإنسان إذا تربى أحب نفسه لأجل أن يحب غيره، وأحب غيره لأجل أن يحب نفسه(٤٨).

ولقد تمثلت الانعكاسات التربوية لهذا الاتجاه فى النشاط التعليمى للجمعيات الخيرية التى قامت بإنشاء مدارس أهلية اتخذت من التعليم

الإسلامى ركيزة لمنهجها، وكذلك تم إنشاء مدرسة الدعوة والإرشاد التى افتتحت سنة ١٣٣٠هـ بالإضافة إلى الدور الريادى للإمام محمد عبده فى إصلاح التعليم الدينى فى الأزهر(٤٩) والذى قام باستكماله الشيخ "الظواهرى" الذى ألف كتاب "العلم والعلماء" سنة ١٩٠٤ ينتقد فيه أوضاع الأزهر ويرسم خطة لإصلاحه وتطويره. وكذلك عبد العزيز جاويش الذى أعد مشروعاً خاصاً بإرسال بعثات أزهرية إلى أوروبا للتزود بالمعارف الحديثة ثم العودة لتولى مناصب القيادة والتوجيه وتغيير أنظمة الأزهر على نحو يدفعه إلى التطور ومسايرة معاهد التعليم الكبرى.

ومما ساعد على انتشار التركيبة الفكرية الجديدة للاتجاه الوسطى كصيغة توفيقية بين العقيدة الإسلامية من جهة والتراث الليبرالى الإنسانى والفكر التطورى منه بشكل خاص من جهة أخرى، حركة التحديث فى هياكل المجتمع المصرى، مع تنامى الطبقة المتمدينة من السكان، ونشوء "انتلجنسيا" حديثة فى أوساط الطبقة "المتأوربة" وظهور المحاكم الأهلية، وإصلاح التعليم فى الأزهر، وكذلك ظهور الجامعة المصرية المستقلة(٥٠).

وربما يعبر الموقف الوسطى عن مناعة وحيوية المثقف المهموم بإشكالية التوجه الحضارى لمجتمعه بحيث يستثار وينشط عند حدوث أية ثغرة فى إيمانه وطمأنينته قد يسببها أى تطرف فى التوجه الحضارى، فيهُم لسد هذه الثغرة، ويرتق أنسجتها بمادة غير مادتها الساقطة. ورسالة الوسطى هنا أن يكتشف مادة الرتق ويغوص إلى أبعاد جديدة تكون أكثر صلابة وقدرة على الإيحاء بالثقة واليقين أمام العالم الخارجى(٥١).

وربما يمثل الاتجاه الوسطى فعلاً عبقرياً، إذ يحتمى بتراثه حتى لا يتعرض للانحلال الثقافى والذوبان فى الغير، وهذا الاحتماء ليس انغلاقاً، وفى نفس الوقت يؤكد على ضرورة أخذ كل ما هو علم وتقنية أنتجها الآخر، معبراً عن هذا الموقف فى صورته الساذجة المعهودة "نلتقط الحبة ونهرب من شباك الصياد" أو "نأخذ اللب ونترك القشور"، وكأن العلم والتقنية لا يملكان منطقهما الخاص الذى ينصهر فى قلب العلاقات الاجتماعية الثقافية للآخر، وكأن العلم والتقنية يمثلان عناصر محايدة(٥٢).

والموقف الوسطى من هذه الزاوية موقف شائك، ودلالة ذلك أن كل نموذج ثقافى حضارى تاريخى هو كلٌ عضوى فيه جميع الأجزاء يعتمد بعضها على بعض. ولذلك فإذا سلخ أى جزء من وضعه اختلف تصرف الجزء المعزول والكل الأبتر، بطريقة تختلف عن تصرفهما حين كان الأنموذج كاملا(٥٣) ومن ثم فإن انفصال شظية ما من إحدى الثقافات وإدخالها فى التكوين الاجتماعى لمجتمع أجنبى، فإن هذه الشظية المعزولة تميل إلى أن تجر وراءها إلى الجسم الغريب الذى سكنت فيه العناصر الأخرى من النظام الاجتماعى الذى انخلعت منه بالقوة وبطريقة غير طبيعية. كما يميل الأنموذج الناقص إلى أن يعيد تكوين نفسه فى بيئة أجنبية، وجد أحد عناصرها طريقه إليها يوماً ما(٥٤).

وهذا الحكم ينطبق على أى "شظية ثقافية" مهما كان حجمها وقيمتها، بل إن قوة التغلغل لأى عنصر من إشعاع ثقافى تتناسب تناسباً عكسياً مع

القيمة الثقافية لهذا العنصر، فالجزء التافه يثير فى المجتمع المهاجم مقاومة أقل من الجزء الحيوى، لأن التافه لا يهدد بإحداث اضطراب عنيف أو مؤلم فى الأسلوب التقليدى لحياة ذلك المجتمع.

ومثال ذلك عندما أراد "محمد على" إنشاء إمبراطورية كان عليه إعداد جيش قوى بكافة مستلزماته، ومن بينها القوى البحرية، وفق النظام الغربى، فاستعان فى ذلك بالقوة البشرية الغربية والذين اشترطوا عليه توفير عناية صحية لهم ولأسرهم على النظام الغربى المعاصر، فأقام الترسانة وبها المستشفى واستقدم الأطباء. ولما وجد الأطباء أنهم بعد أن أدوا واجبهم تجاه مرضاهم، لا يزال لديهم وقت فراغ قرروا تقديم خدمات طبية للمصريين خاصة النساء والأطفال، ولما كثر تردد النساء على المستشفى - خاصة حالات الولادة - أقيم بالمستشفى قسماً خاصاً للتوليد، مما استتبع تحطيم ظاهرة احتجاب المرأة المسلمة التقليدى على أية صلة بالرجال خارج منزلها، ووصل الأمر إلى انكشافها على رجال من خارج منزلها وخارج دينها وكشفاً يصل إلى درجة التوليد!! فهل كان هذا ما يقصده محمد على من إنشاء إمبراطوريته؟

ربما يشير هذا المثال إلى السرعة التى بها يؤدى شئ ما إلى شئ آخر فى العلاقات الثقافية الحضارية والمدى الهائل الذى يمكن أن تصل إليه هذه العملية.

ولكن هل يعتبر الاتجاه الوسطى، الإصلاحى التوفيقى، فعلاً، اتجاهاً فكرياً حقيقياً، بمعنى أنه اتجاه أصيل يلغى فعلاً ثنائية الأصالة

والمعاصرة؟ أم أنه مجرد تجميع بينهما فى تجاور إستاتيكى، لا يحقق ديناميكياً مركباً فكرياً جديداً؟

ربما تمثل الوسطية حيلة ذهنية دفاعية يلجأ إليها العقل العربى الإسلامى كلما احتدم الصراع بين الاتجاهين: التغريبى والسلفى وهدد هذا الصراع بالانشطار العنيف، فيطفو الفكر الوسطى التوفيقى، لا ليلغى ثنائية التراث/ المعاصرة، ولا ليؤلف بينهما فى مركب فكرى جديد مترابط العناصر بشكل ديناميكى فعّال، ولكن ليخفف من حدة الصراع مؤقتاً إلى أن يأتى الوقت الذى يعود فيسود فيه الصراع ثانيةً. وهكذا يدور الفكر الوسطى التوفيقى دورات متكررة، دون تطور يذكر(٥٥) لأنه فكر اتخذ من تجميع ما لا يجمع ذريعة نفعية برجماتية ساذجة حيث أقام طرفى المعادلة على أساس مفردات الفكر عند الحنابلة والأشاعرة والصوفية ممثلة للتراث الإسلامى مضافاً، إليها أحدث منجزات التكنولوجيا الغربية، فمارس بذلك جهلاً مزدوجاً:

(١) جهل بالإطار القيمى الذى يجره استخدام تكنولوجيا الغرب.

(٢) جهل بالطاقة النفسية والعقلية لمفردات التراث الحنبلى الأشعرى الصوفى لمسايرة روح العصر المتأثر بالإطار القيمى لاستخدام تكنولوجيا الغرب.

فاستسلام الفكر التوفيقى الوسطى لنزعاته النفعية المباشرة حوّل التوفيق إلى تلفيق يحفظ لطرفى المعادلة تمايزهما بحيث إذا أمكن إسقاط أحد الطرفين احتفظ الطرف الآخر بكل قوته وجبروته، وظل

ممارساً لفعاليته، وهذا ما نلمسه الآن من الانحسار بين طرفين: التبعية الكاملة للغرب وفق شروطه الإمبريالية من جهة، والسلفية الرجعية الكاملة من جهة أخرى. فعلى الرغم من التناقض الظاهرى بين الطرفين، فإن كلاً منهما يفضى إلى الآخر بوسيلته الخاصة: تفضى التبعية إلى الدكتاتورية والاستغلال ومحاصرة الإنسان باسم التغريب والحداثة، وتفضى السلفية إلى نفس النتائج باسم الدين والتراث وتحقيق الهوية الخاصة[٥٦].

وربما تعود ورطة الاتجاه الوسطى هذه إلى اختياره لرموز معينة من التراث الإسلامى غير قادرة بطبيعتها على الحياة خارج العصر الذى عاشت فيه بدلاً من اختيار رموز أخرى ربما تكون أقدر من غيرها على التواصل مع فلسفة الأنوار والممثلة فى التراث العقلانى عند "ابن رشد" و"المعتزلة" على مستوى الفلسفة واللاهوت، والتراث العلمى التجريبى المتمثل فى إنجازات "الرازى" و"ابن الهيثم " و"ابن النفيس"، لأن هذا التراث ذاته هو الذى انتقل عبر الأندلس إلى أوروبا فى عصر النهضة وأفادت منه فى صياغة معادلة نهضتها، غير أن هذا التراث ذاته - وفى سياق التاريخ العربى الإسلامى - كان تراثاً مهمشاً تم حصاره وتهميشه داخل دائرة ضيقة لحساب تراث آخر امتزجت فيه الحنبلية والأشعرية والصوفية، وهذا الأخير هو الذى كُتِبَت له السيطرة والسيادة والهيمنة[٥٧] مما جعله يفرض نفسه على الاتجاه الوسطى، ومن ثم بدت الوسطية كدورات مكررة لا تتطور، وصارت بذلك ظاهرة فكرية هلامية لأنها تتسع لكل الاتجاهات على اختلافها، ومن ثم تظل معها أزمة الهوية قائمة[٥٨].

•••• مراجع الفصل الأول ••••

(١) شوقى ضيف: **الأدب العربى المعاصر فى مصر** .دار المعارف بمصر سنة ١٩٦١، ط٢، صـ١١.

(٢) يوسف كرم: **تاريخ الفلسفة الحديثة** .دار المعارف بمصر، سنة ١٩٦٩، ط٥، صـ٥.

(٣) حافظ الجمال: "ملامح الفكر العربى فى مواجهة الحداثة". الوحدة .العدد ٦ سبتمبر سنة ١٩٨٩، صـ١١٤.

(٤) حسين أحمد أمين: **دليل المسلم الحزين إلى مقتضى السلوك فى القرن العشرين** .دار الشروق، القاهرة، سنة ١٩٨٥، صـ٦.

(٥) منهم حسن العطار.

(٦) صلاح عبد الصبور: "قصة الضمير المصرى الحديث". روز اليوسف .القاهرة، سنة ١٩٧٢، صـ٩٣.

(٧) فؤاد زكريا: آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة، مرجع سابق، صـ٢٧.

(٨) عبد السميع سيد أحمد: أزمة الهوية فى الفكر التربوى المصرى، مرجع سابق، صـ١٢٢

(٩) سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث، مرجع سابق، صـ١٧٢.

(١٠) كما يرى غالى شكرى، ضمن ندوة التنوير والثقافة المنعقد فى القاهرة سنة ١٩٨٩

(١١) كما عند الأمير شكيب أرسلان وخير الدين التونسى وغيرهما.

(١٢) فؤاد مرسى: "البحث عن الهوية العربية". الوحدة .العدد ٥٣، فبراير سنة ١٩٨٩، صـ٦.

(١٣) روبيرانسيو، "الغرب والعرب، هدم وبناء الهوية الثقافية". القاهرة .العـدد ١١٦، صـ٣٨.
(١٤) أنور الجندى: **اليقظة الإسلامية فى مواجهة الاستعمار** .دار الاعتصام، القاهرة، بدون تاريخ، صـ٣٣.
(١٥) **خـاطرات جـمـال الدين الأفـغـانى** .دار الحـقـيـقـة، بيـروت، سنة ١٩٨٠، صـ٢٩٩-, ٣٠٠
(١٦) أحمد صادق سعد: **دراسات فى الثقافة العضوية** .دار الفارابى، بيروت ١٩٨٨، صـ١١.
(١٧) المرجع السابق، صـ٢٤.
(١٨) إبراهيم مـراد: "حول تحديد مـفهوم النهضة". **الفكر العـربى** .العـدد ٣٩/٤٠، أكتوبر ١٩٨٥، صـ١٥.
(١٩) أحمد الجياعى: "التطور التاريخى لمفهوم الغرب وإشكالية الخطاب النهضوى العربى". الوحدة .العدد ٧٣، أكتوبر سنة ١٩٩٠، صـ١٥٥.
(٢٠) يوسف الحـورانى: **الإنسـان والحـضـارة** .المكتبـة العصرية، بيروت، ط٢، سنة ١٩٧٣، صـ٥٤.
(٢١) على الشامى: "أيديولوجيـة المغلوبين أو مـوقف المسلمين من غلبـة الغـرب". **الفكر العربى** .العدد ٤٢، يونيو سنة ١٩٨٦، صـ٢١٩.
(٢٢) جميل قاسم: "الإسلام والحداثة الفكرية". **الوحـدة** .العدد ٨٥، أكـتوبر ٩١، صـ٤٩.
(٢٣) أحمد الجياعى: التطور التاريخى لمفهوم الغرب. مرجع سابق، صـ١٥٥.
(٢٤) روبرانسيو: الغرب والعرب، هدم وبناء الهوية الثقافية. مرجع سابق، صـ١٥٥.
(٢٥) على زيعور: **قطاع الفلسفة الراهن فى الذات العربية** .مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، سنة ١٩٩٤، صـ١٦٥.
(٢٦) أنور عبد الملك: "الأسس والمذاهب الأصولية". القاهرة .العدد ١١٨، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة سبتمبر سنة ١٩٩٢، صـ١٢-١٦.
(٢٧) حيث يمثل أحمد ابن حنبل، بالإضافة إلى التراث الأشعرى والصوفى، السلفية فى عهود الإسلام الأولى.
(٢٨) أحمد أمين: **زعماء الإصلاح فى العصر الحديث** .النهضة العربية، القاهرة سنة ١٩٤٩، صـ١٥.
(٢٩) سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث. مرجع سابق، صـ٧٠.

(٣٠) محمد منير مرسى: **تاريخ التربية فى الشرق والغرب** .عالم الكتب، القاهرة، سنة ١٩٨٠، صـ٢٨٨.
(٣١) ذكريا سليمان بيومى: **الإخوان المسلمين والجماعات الإسلامية فى الحياة السياسية المصرية** .مكتبة وهبة، القاهرة، سنة ١٩٧٩، صـ٣٤٣.
(٣٢) محمد شوقى زكى: **الإخوان المسلمين والمجتمع المصرى** .دار الاعتصام، القاهرة، سنة ١٩٨٠، صـ١٨٦.
(٣٣) يوسف الحورانى: الإنسان والحضارة. مرجع سابق، صـ٤٠.
(٣٤) زكى نجيب محمود: **تجديد الفكر العربى** .درا الشروق، بيروت، سنة ١٩٧٣، ط٣، صـ١٦٦.
(٣٥) محمد جابر الأنصارى: تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى – ١٩٣٠-, ١٩٧٠ مرجع سابق، صـ٨.
(٣٦) مراد وهبة: **مقالات فلسفية وسياسية** .الأنجلو المصرية، سنة ١٩٧٧، صـ٣٢٢-٣٢٦.
(٣٧) أنور عبد الملك: "الأسس والمذاهب الأصولية". **القاهرة** .العدد ١١٨، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، سبتمبر سنة ١٩٩٢، صـ١٢-١٦.
(٣٨) روبيرانسيو: الغرب والعرب، هدم وبناء الهوية الثقافية. مرجع سابق، صـ٣٨.
(٣٩) هشام شرابى: **المثقفون العرب والغرب** .دار النهار بيروت، ط٢، سنة ١٩٧٨، صـ٣٩.
(٤٠) أحمد أمين: زعماء الإصلاح فى العصر الحديث. مرجع سابق، صـ٦٢.
(٤١) المرجع السابق، صـ٦٣.
(٤٢) البرت حورانى: **الفكر العربى فى عصر النهضة، ١٧٩٨-, ١٩٣٩** ترجمة كريم عزقول، دار النهار، بيروت سنة ٧٧، ط٣، صـ١٤٤.
(٤٣) أنور الجندى: **يقظة الفكر العربى فى مواجهة الاستعمار** .القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٧١، صـ٢٦٤-٢٦٦.
(٤٤) البرت حورانى: الفكر العربى فى عصر النهضة. مرجع سابق، صـ١٦٤.
(٤٥) فؤاد مرسى: البحث عن الهوية العربية. مرجع سابق، صـ٦.
(٤٦) جميل قاسم: الإسلام والحداثة الفكرية. مرجع سابق، صـ٤٨.
(٤٧) رضوان السيد: "عصر النهضة العربية، الأسئلة الكبيرة والإجابات الحائرة" **الفكر العربى** .مرجع سابق، صـ٧.

(٤٨) محمد عمارة: الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده .المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٣ سنة ١٩٨١، صـ١٥٧.

(٤٩) أنور الجندى: يقظة الفكر العربى فى مواجهة الاستعمار. مرجع سابق، صـ ٢٩٣

(٥٠) جميل قاسم: الإسلام والحداثة الفكرية. مرجع سابق، صـ٤٨.

(٥١) يوسف الحورانى: الإنسان والحضارة. مرجع سابق، صـ٢٤.

(٥٢) رضا الزوارى: "نحن والأنوار". الوحدة .العدد ٨١ يونيو ١٩٩١، صـ٢٧.

(٥٣) أرنولد توينبى: العالم والغرب .ترجمة روفائيل جرجس، مطبعة الدار المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة سنة ١٩٥٢، صـ٦٢: صـ٧٧.

(٥٤) المرجع السابق.

(٥٥) محمد جابر الأنصارى: تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى، ١٩٣٠/ ١٩٧٠ .مرجع سابق، صـ١٢.

(٥٦) نصر حامد أبو زيد: مشروع النهضة بين التوفيق والتلفيق. مرجع سابق، صـ٢٣.

(٥٧) المرجع السابق، صـ٢١.

(٥٨) محمد جابر الأنصارى: تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى، ١٩٣٠/١٩٧٠ مرجع سابق، صـ٢٢٤.

الفصل الثانى

ملامح الاتجاه التغريبى
فى مصر الحديثة

يؤكد أحد الأساتذة المعاصرين المرموقين أنه "ما زالت أزمة الهوية، والتوجه الحضارى قائمه منذ أدرك المصريون عمق وسعة الهوة الحضارية التى تفصلهم عن الغرب، بعدما رأوا معاملهم ومخابرهم وورشهم ومطابعهم ومكتباتهم وما شاهدوه من تجارب علمية"[1]. وقد تبلور هذا الوعى فى بادئ الأمر فى دهشة وتساؤل لا يخلوان من ذعر أثارته رؤية علماء مصر حيل العلماء الفرنسيين. وكان من بين العلماء المصرين من لم يكتفِ بهرش ذقنه دهشةً مما حدث، وهو "حسن العطار" الذى عبَّر عن دهشته فى تحدٍ صارخ صائحاً "إن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد لها من المعارف ما ليس فيها". و"لا بد" تشير إلى أن فكرة التقدم، والتى تعنى تغير الأحوال وتجديد المعارف قد وجدت عند صاحبها أول مُعبِّر أصيل عنها فى القرن ١٩، وأن فكرة التقدم مسألة لا تقبل التأجيل ولا يوجد لها بديل، والعبارة برمتها تشير إلى أن حسن العطار كان أكثر

أهل عصره استعداداً لمسايرة التحديات الحضارية الحديثة، وكان أكثرهم إيماناً بضرورة الأخذ بعلوم الغرب[٢].

ولم يكن حسن العطار أول داعية نظرى للتقدم فحسب، بل كان وراء نبوغ مفكر مصرى كان من أبرز دعاة التقدم والتمدن فى العصر الحديث وهو "رفاعة رافع الطهطاوى"، الذى سجَّل رحلته إلى أوروبا فى كتابه: "تخليص الأبريز فى تلخيص باريز" الذى وصفه "مسيو جومار" - أحد أساتذة الطهطاوى - بأنه "كتاب يستحق المدح لأنه يهدف إلى نفع أهله حيث يصور لهم نبذات صحيحة من فنون فرنسا وعوائدها وأخلاق أهلها وسياسة دولتها، وأن صاحبه أظهر الأسف الشديد عندما رأى أن وطنه أدنى من بلاد أوروبا فى العلوم البشرية، وأنه أراد بكتابه هذا أن يوقظ أهل بلده وملته ويدخل عندهم الرغبة المفيدة ويولد عندهم محبة تعلُّم التمدن الإفرنجى، والترقى فى صنايع المعاش وأراد أن يذكر لأهله أنه ينبغى عليهم تقليد ذلك"[٣]

أما الطهطاوى نفسه فيؤكد أن قصد الكتاب هو "حث أهل ديارنا على استجلاب ما يُكسبهم القوة والبأس وما يؤهلهم لإعلائهم الأحكام"[٤]. وقد لاحظ الطهطاوى مدى تأخر بلاد الإسلام وكان يدرك أن "الناس فى تفاوت حضارى وعلى مراتب، فمنهم الهُمل المتوحشين، والبربر الخشنين، وأهل الأدب والظرافة والتحضر والتمدن والمتظرفين"[٥] وديار الإسلام والإفرنج تقع فى المرتبة

الأخيرة، على أنه يوجد تفاوت داخل هذه المرتبة بسبب درجة التفاوت فى العلوم والفنون وحسن الحال وتقليد شريعة من الشرائع، "فالبلاد الإفرنجية بلغت أقصى مراتب البراعة فى العلوم الرياضية والطبيعة وما وراء الطبيعة .. فهم على معرفة تامة بهذه العلوم، فى حين أنها مجهولة بالنسبة لنا ومن جهل شيئاً فهو دون من أتقنه، وكلما تكبَّر الإنسان عن تعلم شئ مات بحسرته"(٦) ومحصل ذلك أنه "لم يعد يصلح لهذا الزمان صرف العمر على كتب العلم وادخارها وشرحها وترتيب الحواشى عليها وطلب الخلاص فى نجاة ابن سينا أو فى شفائه أو غير ذلك من كتب باتت قاصرة إذا قوبلت بأعمال الفرنج الحديثه. إن الأمر الذى لا مفر منه هو أن البلاد الإسلامية قد باتت محتاجة إلى البلاد الغربية فى كسب ما لا تعرفه، وأنه ينبغى لأهل العلم حث جميع الناس على الاشتغال بالعلوم والفنون والصنائع النافعة، فإن هذه العلوم هى التى تقود إلى التمدن(٧) وليست هذه العلوم بدعة تخالف ما كان عليه السلف "فإنها مما تكسب الديار المصرية المنافع الضرورية ومحاسن الزينة، فهذا طراز جديد فى التعلم وبحث مفيد يضم حديث المعارف ولا ينبغى لأبناء الزمان أن يعتقدوا أن زمن الخلف تجرد من فضائل السلف، فهذا من قبيل البهتان، وأوهام السوفسطائيين، فليس كل مبدع مذموم، بل أكثره مستحسن على الخصوص والعموم"(٨).

وقد علق الطهطاوى على التربية أهمية كبرى فى الحياة العامة للأمة من الناحيتين الاجتماعية والسياسية معتبراً التربية قرينة الترقى فى الحضارة والعمران فقد كان من أوائل المؤسسين

للإدارة التعليمية فى مصر، كما أسهم فى وضع العديد من الكتب المدرسية منها "المرشد الأمين"، و"القول السديد"، و"التحفة المكتبية" .. وغيرها. كما أن الطهطاوى ساهم فى تصنيف المعارف إلى إبتدائية وغير إبتدائية، وجعل الاستعداد مقياساً للتوجيه العلمى والتعليمى والعملى، كما نظر إلى التربية نظرة تكاملية تضم الجسد والروح معاً. كما ربط بين تقدم التربية وتقدم المجتمع "فالأمة التى أحسنت تربية أبنائها واستعدوا لنفع أوطانهم هى التى تعد أمة سعيدة وملة حميدة"(٩).

ولعل قناعاته تلك هى التى جعلته يوقف حياته كلها على تعليم أبناء وطنه اعتقاداً منه بأن هذا هو السبيل الأوحد إلى التمدن والترقى(١٠).

وعندما تولى محمد على حكم مصر ١٨٠٥، أراد إقامة دولة عصرية على النمط الغربى فتبنى نمط الثقافة الفرنسية، وتوجهت معظم البعثات التعليمية إليها. وكان أخلص أحفاده لفكرة التوجه الغربى "الخديوى إسماعيل" الذى أعلن أن مصر قطعة من أوروبا، فأقام المحاكم المختلطة والمحاكم الأهلية بدلاً من القضاء الشرعى الإسلامى، كما منح الامتيازات للبعثات التبشيرية ونشطت فى عهده حركة الإرساليات اعتقاداً منه بأن التقدم لن يأتى إلا من ناحية الغرب.

وكان الاحتلال الإنجليزى يمثل التواجد الغربى نفسه على أرض مصر، وتمثلت سياسة الاحتلال فى ربط مصر بإنجلترا وصبغها بالصبغة الإنجليزية حتى تكون جزءاً لا يتجزأ من الإمبراطورية "كل

هذا دون عنف أو اتخاذ إجراءات قاسية، ولكن بهدوء وصبر وطول أناة[11]. واعتماداً على المصريين المتربين تربية أوروبية، "فالمستقبل لهؤلاء المصريين المتربين تربية أوروبية"[11].

العوامل التى ساعدت على الانفتاح على الغرب:

أسهمت إذن جهود محمد على فى إقامة دولة عصرية على النمط الغربى، والجهود الفكرية للطهطاوى، وكذا محاولات الاحتلال البريطانى وسياساته فى تشكيل الاتجاه التغريبى، ذلك الاتجاه الفكرى الذى ينظر إلى الغرب كمنبع أساسى لتحقيق فكرة النهضة على أرض مصر. وساهمت أيضاً عدة عوامل فى بلورة هذا الاتجاه وتحديد مجمل قسماته الفكرية وزيادة نفوذه على المستويين النظرى والعملى، ومن هذه العوامل ما يلى:

١- الحملة الفرنسية على مصر ١٧٩٨م/١٨٠١م والتى تعد - فى أحد أهم جوانبها - أول لقاء حضارى بين الشرق والغرب فى العصر الحديث، حيث ضمت الحملة - بالإضافة للعسكر - المهندسين والجغرافيين والعلماء. وبالإضافة إلى الأسلحة ضمت المطابع والمعامل وأدوات البحث والتنقيب. وعلى ما يبدو فقد كان للحملة - بالإضافة إلى هدفها فى الفتح - هدف نشر مبادئ الثورة من الحرية والإخاء والمساواة، ويمكن تلمس ذلك من مفردات البيان الأول الذى وجهه بونابرت للمصريين والذى جاء فيه:

> من الجمهورية الفرنسية المبنية على أساس من الحرية .. إنى أتيتكم لأنتصر لكم وأحامى عن حقوقكم وانتقم من ظالميكم مختلسى حقوقكم .. جميع الناس عند الله متساوون ولا فرق بينهم عنده إلا بما يمتاز به الواحد عن الآخر من عقل ومعارف .. وإن شاء الله لا يستثنى أحد من الأهالى من تقليد المناصب السامية والمراتب العالية، فالعقلاء والعلماء منهم سيديرون الأمور السياسية والأحكام بين الجمهور.. وهكذا يصلح حال الأمة كلها.

كما توقع بونابرت نهضة مصرية فرنسية من وراء تلك الحملة، كما يتضح ذلك من بيانه المقتضب إلى جنوده عند نزولهم مصر:

> اعلموا ان البلاد التى نحن فى سبيل فتحها هى بلاد تأتينا بمنافع كثيرة ويتسع المتجر بواسطتها ويرتقى التمدن وتتطور العلوم.

فالحملة تعد - فى أحد أهم نتائجها - تحطيماً لسور العزلة والخرافة الذى فُرِضَ على مصر طوال القرون الثلاثة السابقة على الحملة.

٢- مشروعات النهضة المصرية فى عهد محمد على لإقامة دولة حديثة على أساس نظام تعليمى مدنى حديث معتمداً على الغرب، مما ساهم فى تقوية العلاقات الحضارية والثقافية بين

مصر والغرب. كما ساهم النظام التعليمى المدنى الحديث فى تخريج كثرة من المتعلمين الذين سيصيرون أرضاً خصبة لاستزراع التوجهات التغريبية، حيث ستشكل نخبة مثقفة تتخذ من تخلف مجتمعها وهموم نهضته الموضوع الرئيسى لمشروعها العلمى سواء فى الترجمة أو الإبداع.

٣- البعثات العلمية إلى الغرب سواء أكانت فردية بجهود أصحابها مثل سلامة موسى وتوفيق الحكيم وغيرهما، أو حكومية مثل ابتعاث طه حسين ومنصور فهمى وويصا واصف وغيرهم، وقد اختلف تأثر هؤلاء حسب المنبع الغربى الذى استقوا منه ثقافتهم، فالفكر الاشتراكى وحركة النقابات وديموقراطية الحياة العامة من التأثيرات الإنجليزية فى فكر سلامة موسى. ومبادئ الثورة الفرنسية فى الحرية والإخاء والمساواة والفلسفة الديكارتية، وتقدم الفنون وخاصة المسرح من التأثيرات الفرنسية فى فكر طه حسين وقاسم أمين وتوفيق الحكيم[١٣].

وأياً كان المنبع الثقافى للمبتعث، فقد اهتز هؤلاء الأفراد لعمق الهوة الحضارية التى تفصل شرقهم عن الغرب "فأخذوا يعزفون سيمفونية تقريظ التمدن الغربى ورسم السبل لتحديث مجتمعاتهم"[١٤].

٤- حركات الإرساليات التبشيرية، خاصة فى مجال التعليم حيث اتسمت مناهجها التربوية والثقافية والأكاديمية بالطابع الغربى.

٥- انتعاش حركة الترجمة والتأليف وانتشار الصحف والمجلات، فكتب الطهطاوى "تخليص الإبريز .."، وكتب لطفى السيد فى "الجريدة"، ومحمد حسين هيكل فى "السياسة"، وسلامة موسى فى "المجلة الجديدة"، وترجم أديب اسحق نظريات وأفكار الثورة الفرنسية، وأحمد فتحى زغلول الذى ترجم أيضاً أمهات الكتب السياسية والاجتماعية الغربية مثل "العقد الاجتماعى" لروسو و"مبادئ التشريع" لبنتام و"روح الاجتماع وسر تقدم الأمم" لجوستاف لوبون. كما ابتدع يعقوب صروف لأول مرة باب تلخيص الكتب فى المقتطف، بالإضافة إلى انتشار عدد كبير من المجلات ذات الطابع العلمى الفكرى الجاد كالهلال والمقطم والأهرام والبلاغ وكوكب الشرق والجهاد. وكان من الطبيعى أن يكون لما تكتبه الصحف من أبحاث ومقالات ودراسات آثار فى تشجيع التعليم والإقبال عليه.

٦- إلغاء الخلافة العثمانية، ثم علمنة نظام الحكم فى تركيا سنة ١٩٢٤ ـ وإن كان قد سبق هذه الخطوة خطوات أخرى بدأت بضغوط الدول الأوروبية سياسياً على تركيا لإدخال مجموعة تشريعات على نظام الإدارة والحكم بدءاً من ١٨٣٩ فيما عرف باسم التنظيمات - حيث قررت الجمعية الوطنية قيام الجمهورية التركية برياسة مصطفى كمال، وإلغاء الخلافة وإعلان الدستور على غرار الدستور السويسرى حيث سارت تركيا سيراً حثيثاً فى علمنة المجتمع على نمط تغريبى.

والملاحظة الجديرة بالتسجيل هنا: أن العوامل السالفة الذكر تفاعلت وفعلت تأثيرها فى الثقافة والفكر دون أن يعنى ذلك غلبة التوجه التغريبى على تيارات وتوجهات الفكر الأخرى، بل إن السمة الأساسية ظلت ذات طابع إسلامى محافظ، كما يؤكد ذلك دستور سنة ١٩٢٢ الذى نص على أن الإسلام دين الدولة، واللغة العربية هى لغتها الرسمية.

إنجازات الغرب التى استهوت دعاة التغريب فى مصر:

أدرك التغريبيون ما حققه الغرب من خطوات ثورية رائدة فى مجالات شتى، منها:

١- استبدال المنهج الأرسطى الذى كتبت له السيطرة فى العصرين القديم والوسيط بمنهج علمى يعتمد على الحس أداة للمعرفة، ولا ينطلق من مقدمات يفترض فيها الصدق، بل من مقدمات ثبت صدقها بالتجريب المعتمد على استخدام الأجهزة والأدوات التى تطورت بشكل واسع حتى باتت سمة العصر وكان لتطورها أثر كبير فى تطوير المعارف الإنسانية[١٥].

٢- "تكوين رؤية جديدة للكون والعالم والإنسان، احتل فيها الإنسان مكان الصدارة، ودعمت هذه الرؤية قدرة الإنسان على التقدم والرقى وتوسيع دوره الكونى، وتحريره من الإيمان بالخوارق والمعجزات والغيبيات، وأطلقت العنان أمامه ليحقق أعظم إنجازاته"[١٦].

٣- ظهور نظريات علمية جديدة أحدثت ثورات جذرية فى مجال العلوم مثل نظرية دارون فى علم الحياة، ونظرية ماركس فى الاقتصاد والاجتماع ونظرية فرويد فى التحليل النفسى ونظرية أينشتين فى الفيزياء. وقد أصبحت هذه النظريات المحاور التى تدور حولها الحياة الفكرية مما انعكس على أيديولوجيا المجتمع الغربى، فتبنت الحضارة الغربية أثناء نهضتها فى القرن السادس عشر حتى نهاية القرن العشرين قيماً ثلاثة هى:

أ- ترجيح كفة الفعل والعمل، ويلخص "جوته" هذه القيمة على لسان "فاوست" الذى يقول: "إنما يبدى الإنسان عظمته كلها حين يعمل عملاً دائباً موصولاً"[١٧]. وتمثلت تلك القيمة فى الثورات البورجوازية وثورة "كرمويل" وثورة الاستقلال الأمريكى وثورة "روبسبير"، كما أقر المتزمتون مثل اليعاقبة ديانة العمل، واستخلص ماركس قيمة العمل واعتبار المجتمع تنظيماً للعمل من الاقتصاد السياسى عند "آدم سميث" و"ريكاردو" اللذان لم يريا فى الإنسان إلا الإنسان العامل والمستهلك. فتمجيد العمل إذن تقليد بورجوازى وتصور اشتراكى معاً.

ب- ترجيح كفة العقل، فالعقل قادر على حل جميع المشكلات ولا توجد مشكلات حقيقية إلا تلك التى يستطيع العقل أن يحلها. ومثَّلَ هذه المقولة كل من "سبينوزا" و"هيجل" (مذهب حل المشكلات الغايات) وكذلك "أوجست كونت" (مذهب حل المشكلات

الوسائل) والذى اعتبر المشكلات اللاهوتية والميتافيزيقية زائفة، فولدت وضعيته المذهبية العلمية والتكنوقراطية وكلتاهما تؤلفان ديانة وسائل، فيتساءلان دوماً: كيف؟ ولا يسألان: لماذا؟

جـ- ترجيح كفة اللانهائى الكمى وحسب، واعتبار النمو نمواً كمياً فى الإنتاج وفى الاستهلاك. ووسمت هذه القيمة المجتمعات الغربية بسمة أن كل ما هو ممكن تقنياً أمر مرغوب فيه وضرورى مما أتاح لكل فرد الحرية والمسئولية ووسائل النمو الشخصى باتساق مع نمو الآخرين جميعاً(١٨).

حجج الدعوة للتغريب:

ربما كانت الحجج التى يستند إليها دعاة التغريب هى "أن مصر جزء لا يتجزأ من التكوين الحضارى الغربى، وأن ثقافة الغرب ذات طابع نفعى لاعتمادها على العلمية والتقنية، وأن حضارة الغرب ليست غريبة عنا، وعلينا أن نستعيدها منهم"(١٩). فالحضارة الإنسانية لا تخص شعب دون آخر، بل هى إسهام للبشرية جمعاء. وهى مجمل التجارب المتتالية للشعوب عبر تطورها، ومن ثم يصبح التبادل الثقافى بين المجتمعات "ضرورة ملازمة لطبيعة البشر"(٢٠)، وهذا ما يؤكده "بول فاليرى" من "أن الغرب ليس بدءاً مطلقاً بل هو نبات موصول بجذوره"(٢١) وهذا هو الأساس فى فهم مصطلح الغرب.

مصطلح الغرب فى الفكر التغريبى:

للغرب معان عدة تبعاً لمجال الاستخدام، فللغرب معنى جغرافى، ومعنى عسكرى استعمارى، ومعنى تاريخى، ومعنى دينى. وللغرب أيضاً معنى حضارى يتمثل فى الإنجاز العلمى والتكنولوجى الذى وضعه فى موضع صدارة العالم، كما يتمثل فى سبقه الفلسفى والأدبى والثقافى والفنى والابتكارات المنهجية المتميزة، كما يتمثل أيضاً فى مظاهر الرقى الاجتماعى البادى فى الحرية والديموقراطية والنظم البرلمانية والتعددية الحزبية والصحافة الحرة وسيادة النزعة الدستورية.

وربما تميزت نظرة غير التغريبيين - من سلفيين وتوفيقيين - إلى الغرب بالخلط بين المعانى المتعددة لمفهوم الغرب، وإن كان قد غلب عليها المعنى العسكرى والاستعمارى - وكأنه مرحلة تاريخية لا تنتهى - لهذا قد غلب على هذه النظرة الطابع الثأرى الانتقامى الذى ولد عندهم النزعة لتسوية حسابات قديمة وتصفية قضايا تاريخية سابقة "وربما يفسر هذا الرأى كثرة استعمال كلمات التبعية والاستعمار الثقافى والغزو الفكرى والهوية والأصالة إما الأنا أو الآخر .. وهذا واضح فى الخطاب الثقافى لهذه الفئة. وربما يرجع هذا الموقف برمته إلى التعميمات السريعة الساذجة والخلط الحاد بين المعانى المختلفة للمفهوم الواحد"[٢٢].

وربما يعود تبنى بعض المفكرين المصريين إلى الاتجاه التغريبى لأن نظرتهم إلى الغرب اعتبرت أن الذات فى علاقتها بالآخر تنطلق من ماهية أصيلة فتدخل فى علاقة مع الآخر لتمتصه وتحتويه فى داخلها، وتعود بعد ذلك وحدة تامة بعد أن تكون قد توسعت واغتنت وأصبح الآخر من صميم الذات، وهى علاقة تنفى آخرية الآخر وجعله ذاتاً مندرجاً فى هوية الذات حتى أن الآخر يصبح توسطاً بين الذات وذاتها، وهذا الموقف يشير إلى "رفض هؤلاء المفكرين جعل الغرب (الآخر) مقابلاً للشرق (الذات) ولكنهم جعلوا منه عنصراً من عناصر تكوين الذات، فالعلاقة معه تفاعل وانصهار مما يؤدى إلى إعادة تركيب وإنشاء وخلق الذات على نسق آخر يسير دوماً نحو الجديد والمتطور، ولولا ذلك لصارت الذات عنصراً منفرداً منعزلاً يمكن أن يبقى دوماً على حاله دونما تطور ومن ثم يميل إلى الذبول والخمول والفناء"(٢٣).

ومن ثم لم يستسلم هؤلاء التغريبيون إلى دعاوى التباعد أو الانغلاق عن الحضارة الغربية المتطورة وتعاملوا مع قضية حوار الحضارات على أساس "أنه ليس من مصلحة الحضارات الأدنى أن تستسلم لدعاوى الانغلاق والتباعد عن الحضارات الأعلى أو من يجلسون فى الصف الأول من مسرح المعرفة، وأن انتقال الثقافات والحضارات بين الشعوب يتم وفق نظرية الأوانى المستطرقة، الأعلى يصب فى الأدنى دون أى حكّم قيمى(٢٤).

أهم أعلام الاتجاه التغريبي[٢٥] :

تمثل الاتجاه التغريبى فى مجموعة من المفكرين الذين ساهموا فى بلورة الاتجاه التغريبى وتنشيط فاعلياته وتغذية آلياته على الساحتين الثقافية والتربوية، ومن هؤلاء:

١- **شبلى شميل** الذى يعد من أبرز رموز الدعوة للتيار التغريبى حيث قام بشرح ونشر نظرية النشوء والارتقاء وروج لها على أنها السبيل الوحيد للترقى إلى مصاف الدول المتحضرة، ورأى أن الرد الوحيد على التحدى الحضارى الذى يواجهه العرب يكمن فى الاندماج الكلى فى الغرب والذوبان فيه. أى تمثُّل قيمه وأنماط تفكيره ومناهج بحثه، بل إنه بالغ فى هذا الرأى وتصور أن تحقيق ذلك يمكن أن يكون فى استعمار الغرب لبلاد الشرق لفترة محدودة تقوم خلالها فى بلاد الشرق أنظمة الحرية والتقدم والعقلنة. ورأى شميل حسب قانون تنازع البقاء أن الشعوب الشرقية المتسمة بتراخى النظام وفساد الأحكام وأنماط المدارك العقلية، وفساد المبادئ الأدبية، معرضة للذل والشقاء والاستعباد لأسيادهم وهم أهل الغرب الذين ينقادون لهم صاغرين، لأن الضعيف مقضى عليه حسب قانون تنازع البقاء. وقد انعكست آراء شميل الفلسفية على موقفه من التربية حيث كان أول من دعا إلى قيام تربية علمية فى الشرق العربى، احتجاجاً على نظام التربية السائدة والذى يصرف التلميذ زهرة شبابه فيه وهو يحشو الفارغ بالفارغ حتى إذا امتلأ

خرج إلى الدنيا مثقل الدماغ منفوخه كالطبل، وهو فى الحياة العملية والمجال العلمى أجهل من دابة[٢٦].

ويمكن رد جذور التوجهات العلمية لشميل إلى علمانيته التى رأت أن الله خلق العالم وفق نواميس ثم تركه لنواميسه تعمل عملها، وعلى الإنسان أن يجتهد للكشف عن تلك النواميس ولكن بعيداً عن الدين - أو على الأقل وفق نظرة حيادية للدين - لأن الخصام بين العلم والدين يضر الاثنين[٢٧].

ويعتقد شميل أن الدين ليس عاملاً حاسماً فى النهضة، لأن الدين يقوم على أساس فهم الناس له، خاصةً علماء الدين الذين يمنحونه وجهاً تقدمياً أو رجعياً، وهؤلاء يرتبطون بقوى اجتماعية تجمعهم بها مصالح معينة وهم الذين يقومون بتفسير الدين وفق ما يحقق لهم ولجماعاتهم المرتبطة بهم تلك المصالح. لذا يبدوا أن علماء الدين فى الغالب تجار تفسيرات دينية، وهذا ما جعل شميل يراهم أهم عقبة فى سبيل الارتقاء، وليس الدين فى حد ذاته. لذلك يطالب شميل بضرورة التخلص من الطبقات الكهنوتية فى المجتمع لأنهم المسئولون عن كل الفظائع التى ارتكبت ولا تزال ترتكب باسم الدين. كذلك يرى شميل ضرورة فصل الدين عن الدولة دون أن يعنى ذلك مناهضته الدين، بل وضعه فى إطاره القيمى والخلقى الخاص به، وأن تكون الدولة حيادية تجاه الأديان. فالحكومات لا يجوز أن يكون لها دين طالما هى تحكم أقواماً من

معتقدات مختلفة يطلب منها أن تجمعهم فى مصالح اجتماعية مشتركة(٢٨).

ولم تكن دعوى العلمانية وتحييد الدين هى العامل الوحيد لتوجيه المجتمع عند شميل، بل إنه تبنى أيضاً النزعة الوطنية، والوحدة الاجتماعية فى مقابل دعاوى الجامعة الإسلامية.

٢- **يعقوب صروف وفارس نمر** اللذان أدركا أهمية العلم الحديث وأثره فى نهضة الشعوب وعلو شأنها، ولما كان الشرق يرزخ فى تخلف وضعف قاما بإصدار مجلة تهتم بعلوم الغرب بهدف نشر المعرفة العلمية لأبناء الشرق وتيسيرها لهم على أساس أن العلم سمة العصر البارزة، وأن سر تقدم الغرب وسيطرته راجعة إلى ازدهار العلم وطغيانه على كافة مظاهر حياته، واقتنعا بأنه لن يتحقق للشرق نهضة وقوة مماثلة لنهضة وتقدم الغرب إلا بالعلم، أى من خلال الوسيلة نفسها التى شاعت فى الغرب وأحسن الغربيون استغلالها(٢٩).

٣- **إسماعيل مظهر** الذى رأى فى العلم - خاصة نظرية النشوء والارتقاء كما هى عند دارون - وسيلة لنهضة المجتمع المصرى من خلال إحلال المنهج العلمى فى التفكير محل الغيبيات. فقد حقق الغرب بداية نهضته منذ تغيرت طرائق التفكير حين أخذ "فرنسيس بيكون" و"ديكارت" يهدمان طرائق التفكير التقليدية. والبشرية الآن مقبلة على أساليب جديدة فى التفكير يتحتم على العرب أن يأخذوا

بها وإلا ازدادت مسافات تخلفهم الحضارى فالأزمة - كما يرى مظهر ـ ليس فى نتاج الغرب العلمى أو المادى - وهو ما يمكن نقله - لكن الأزمة فى طرق التفكير حيث لم تستخلص من مجموعة الأفكار التى نقلناها حتى اليوم من أوروبا مبدأ أو مبادئ نتخذها قاعدة لطريقة التفكير(٣٠).

وإذا كانت تلك هى الأزمة، فإن مظهر يرجعها إلى أنه "لا مدارس من المؤلفين والكتاب يقومون فيها ببث الأفكار والمذاهب ويدافعون عنها، فلا جماعات تمثل الرأى السائد فى فروع العلوم والآداب والفنون، ولا تشجيع من طبقات خاصة متميزة ذات طابع مرسوم يظهر بارزاً فى طبقات المجتمع، ولا دليل على أننا سائرون نحو الأغراض الأولية التى تسوق إلى تكوين الشخصيات المعنوية"(٣١) و "تعويد الفكر على الحرية والشجاعة على إبداء الرأى"(٣٢).

ويتبنى مظهر تقسيمات "كونت" - ومن قبله "سبنسر" - لتطور المجتمعات عبر مراحل: لاهوتية ثم فلسفية ثم علمية، إلا إن ذلك لا يعنى إنكار الدين، الذى هو ضرورة بشرية. فالإنسان حيوان متدين بقدر ما هو حيوان اجتماعى. وإيمانية مظهر بالدين هى التى جعلته يهاجم مادية شميل - رغم تبنيهما معاً لنظرية النشوء والارتقاء - واعتباره "أول ناشر لجرثومة الرأى المادى الإلحادى فى مصر".

٤- أما **فرح انطون** فقد أصدر مجلة صغيرة باسم "الجامعة" أذاع من خلالها الأدب الأوروبى عامة، والفرنسى بوجه خاص، وبالذات كتابات الثورة الفرنسية. وكان فرح يترجم ويلخص ويقتبس ويؤلف. ثم واصل رسالته فى نشر الفكر التقدمى فى جريدة الأهالى فى ضوء مطالبته بتأسيس مجتمع علمانى على النمط الغربى تحقيقاً لهدف مزدوج: أن المجتمع العلمانى هو أنسب الصيغ لإمكانية تأسيس مشروع نهضوى عربى حديث، ثم إنه الصيغة الكفيلة بتحطيم الصيغة القائمة التى تعامل غير المسلمين على أنهم من أهل "الذمة" أو "الملة" أو "الرعية".

٥- ويؤكد **امير بقطر** على أن الحضارة الحقيقية فى العالم الآن هى الحضارة الغربية، أما الحضارة الشرقية فلأنها مرتبطة بالأديان فهى وثيقة الصلة بالزهد والروحانيات وبالتالى هى مرادفة لمعنى التأخر والتخلف. والحل إذن هو "سيادة نمط الحضارة الغربى وأن الإصرار على الفصل بين الشرق والغرب هو تعصب سواء كان صاحبه شرقياً أو غربياً، سواء كان تعصباً جنسياً أم دينياً أم سياسياً[٣٣].

٦- أما **احمد فتحى زغلول**، فقد عكف على دراسة الحضارة الغربية وأصولها الثقافية، يترجم فيها ويعرب ويطبق ما ينقله على هموم وطنه ومتاعبه. ورأى أن أول خطوة ينبغى أن نخطوها نحو التطوير والتحديث تتمثل فى ضرورة إفادتنا من تراث الحضارة

الغربية فى مجالها السياسى والاجتماعى وذلك بمعرفة أدواء الأمة وتشخيص أمراضها وأسباب تأخرها واضمحلالها، ثم البحث عن سر تطور وتقدم الأمم الغربية وفهم روح هذا التطور ومضمونه والإفادة من التجارب والنماذج المتفوقة عندهم.

وقد اهتم زغلول بالتربية وجعلها السبيل الأوحد لرقى الأمة وقال "ما خيم الجهل فى أمة إلا أذلها وساد الانحلال فيها، وما انبلج نور العلم بين قوم إلا عزوا وعرفوا طريق التمدن والحرية، والسبيل واضحة، عَلموا الأمة، عَلموا الأمة"[٣٤].

٧- وبالرغم من أن **قاسم أمين** بدأ توفيقياً وسطياً حيث رأى الجمع بين أدوات النهضة والحضارة الأوروبية من خلال منطلقات وركائز عربية إسلامية، إلا أنه عاد إلى الموقف التغريبى الرامى إلى الأخذ بنمط الحضارة الغربية كاملاً. ففى كتابه "المصريون" (١٨٩٤) يقارن بين الحضارة الأوروبية وبين الحضارة الإسلامية ثم يحكم بأن الظفر من نصيب الحضارة الإسلامية الأصيلة، ثم يعود فيعدِّل من فكره ويقرر أن أمام مصر طريقين: إما العودة إلى تقاليد الإسلام أو محاكاة أوروبا. وقد اختارت مصر الطريق الثانى، فقد مضت فى أثر الحضارة الأوروبية التى تجتاح كل مكان، والتى تبدو استحالة مقاومتها ..إنها قد خطت اليوم بعيداً فى هذا الطريق حتى ليصعب عليها الارتداد عنه، "إن مصر تتحول إلى بلد أوروبى بطريقة تثير الدهشة، وقد أخذت إداراتها وأبنيتها

وشوارعها وعاداتها وآدابها وذوقها وغذاؤها وثيابها تتسم كلها بطابع أوروبى، إنها تهتم بكل ما تكتبه أوروبا أو تفعله، وتجد كل الأفكار التى تحرك حماس أوروبا صداها هنا"[٣٥].

وعلى الرغم من أن قاسم أمين رأى أن التمدن الأوروبى ليس خيراً محضاً، لأن الخير المحض ليس موجوداً فى عالمنا هذا، لكنه يظل - أى التمدن الأوروبى - هو الخير الممكن المتاح للإنسانية حتى الآن، به أتم الإنسان شيئاً مما كان ينقصه فارتقى به درجة من الكمال "ومهما كانت النتيجة صغيرة إلى جانب ما ينتظره الإنسان من كمال، فإنه ينبغى لنا أن نقنع بها وعلى المستقبل أن يصل بأهله إلى ما هو أعلى منها"[٣٦].

ويحدد قاسم أمين داء الشرق فى جهله وضعفه وانتشار البدع والعوائد والمحدثات والتقليد، وإهمال التربية فى الرجال وفى النساء، وفى النساء على الأخص. والإصلاح هنا رهن بإخضاع أحوال الشرق المادية والأدبية إخضاعاً كاملاً لسلطان العلم ولا سلطان لعلم إلا بنشر التربية، "فلنرب أولادنا على التعرف على شئون المدنية الغربية حتى يقفوا على أحوالها وآثارها، وإذا أتى ذلك الحين - ونأمل ألا يكون بعيداً - انجلت الحقيقة أمام أعيننا ساطعة سطوع الشمس وعرفنا قيمة التمدن الغربى وتيقنا أن من المستحيل أن يتم إصلاح ما فى أحوالنا إذا لم يكن مؤسساً على العلوم العصرية الحديثة. وأن أحوال الإنسان مهما اختلفت سواء أكانت مادية أو أدبية خاضعة لسلطان العلم.

لهذا نرى أن الأمم المتمدنة على اختلافها فى الجنس واللغة والوطن والدين متشابهة تشابهاً عظيماً فى شكل حكوماتها وإداراتها ومحاكمها ونظم عائلاتها وطرق تربيتها ولغاتها وكتاباتها ومبانيها وطرقها بل فى كثير من العادات البسيطة كالملبس والتحية والمأكل"(٣٧).

٨- ويعتبر **أحمد لطفى السيد** أحد الأعمدة الرئيسية للاتجاه التغريبى فى مصر، وقد أتاح له العمر الطويل أن يرسى قواعده فى كل من الجامعة المصرية والصحافة معاً. رأى أن المصرى مفتون بتقليد الأوروبى فى كل شئ: "فى اللبس وأثاث المنازل ورياشها وكل زينة من الزينات وطرائق التعليم وشكل الحكومات وكل صنف من صنوف المدنية الحديثة سواء كان فى ذاته حسناً أو قبيحاً، ويكفيه دائماً من الشىء أنه أوروبى حتى يصح تقليده"(٣٨). وفى مقابل الجامعة الإسلامية التى نادى بها "الأفغانى" أو الجامعة العربية التى نادى بها "الحصرى"، نادى لطفى السيد بالجامعة المصرية ورفع شعار "مصر للمصريين"(٣٩).

وآمن لطفى السيد بأنه لا نهوض لأمم الشرق، إلا بتقليد أمم الغرب تقليداً يمتد إلى كل شئ حتى ليذهب صراحة "أن الأوروبيين هم أساتذتنا فى كل شئ وأننا تلامذة فى مدرستهم"، فقد كان فى دعوته للقومية المصرية متأثراً بالفكرة القومية التى سادت أوروبا وانتهت بنجاح الدولة القومية الحديثة فى القرن ١٩ وحتى حين كان

ينادى بالديموقراطية والحكم الدستورى، كان متأثراً بعظمة الديموقراطية الغربية ونجاح الحكم الدستورى فى أوروبا[٤٠]، ويمكن تلخيص فكر لطفى السيد فى كلمات "فمركز تفكيره لم يعد الدين بل الإنسان، والإنسان الفرد أولاً ثم المجتمع ثانياً، ولم تعد الأمة الإسلامية بؤرة اهتمامه، بل هذا القطر أو ذاك على حده، ولم يعد الماضى وجهته بل المستقبل، ولا التقليد بل الترقى والتقدم"[٤١]، واعتبر لطفى السيد أن تأسيس النهضة المصرية لا بد أن يسير فى نفس طريق تأسيس النهضة الأوروبية "ترجموا أولاً ثم ألفوا".

ومن ثم قام بترجمة "أرسطو" كما تأثر بالعديد من فلاسفة الغرب غير أن أكثرهم تأثيراً عليه كان "جون ستيوارت مل" فى مذهب المنفعة ونظريته فى الحرية. أما موقفه من التراث فهو يعتقد أن علة تأخرنا تعود إلى مقدار حبنا للصفات التى ورثناها عن الماضى وأن السبيل إلى النهضة مزدوج: استبعاد الدين من أمورنا الدنيوية فالدين لله الواحد القهار، ثم الأخذ بالتمدن المادى على النمط الغربى، تمدن المنافع والمبالغة فى حب الكسب واستخدام العقل البشرى والعلوم المختلفة فى تحصيل اللذائذ الشخصية. فإننا قد جربنا أفكار سلفنا الصالح فى هذا الماضى القريب، فما كانت النتيجة إلا ما نحن فيه "فلم يبق إلا أن ننزل عن الأفكار والصفات التى كانت سبباً فى تأخرنا ونأخذ فى التغيير والتطوير حتى نستطيع المزاحمة فى معترك هذه الحياة المدنية"[٤٢]

وقد تبنى لطفى السيد فكراً وضعياً عقلانياً أساسه مذهب المنفعة العامة كما دعا إليه "بنتام" و"مِلّ" فى إنجلترا، وملخصه: أن المجتمع البشرى فى تطور بحكم سيطرة العقل وأن ثمرة التطور المجتمعى المزيد من الحرية والعلاقات النفعية. ومن ثم يرى لطفى السيد أنك تحب الذين يشركونك عملك وبينك وبينهم منافع متبادلة، إنك تحبهم وتحب وطنك لأنك تحب منفعتك وتحب ذاتك(٤٣).

ومع تعدد أشكال الحكم، فإن لطفى السيد يرى أن الليبرالية هى المذهب الجديد بتحقيق المنفعة للفرد والمجتمع معاً، ولذلك اعتبر الحكومات التى تعمل وفق دستور معلن هى الوحيدة المطابقة لشرف الأمة(٤٤)، واعتبر حق الأمة فى الدستور كحق الفرد فى الحرية(٤٥).

ونفعية لطفى السيد جعلته مصرى التوجه فى مقابل العروبيين والإسلاميين وغيرهم، ورأى أن مصر لا تنجو من خطر التأخر والفوضى إلا بقواها الذاتية.

واهتم لطفى السيد بالتربية على أساس أنها الدعامة الأولى للاستقلال، فانتقد التربية القائمة لما تحمله من قدرية وتواكل وغيبيات تسبب حيرة فى نفوس النشء، كما انتقد الإنجليز لإهمالهم حال التعليم وحصره فى دائرة ضيقة، وهى إعداد المتعلمين للعمل فى إدارات الحكومة فقط، وبالتالى كان التعليم –

كما كانت التربية - قاصرة على إنماء شخصية الفرد واستقلاله الذاتى وتكوينه الخلقى والنفسى، وبالتالى قاصرة على إمداد الأمة بمقومات الاستقلال والتضامن القومى. لذلك رأى ضرورة الاهتمام بالتربية والتعليم فى كل المراحل من الأولى حتى العالى والتركيز على تنمية العقل الإنسانى فى كل نواحيه، وحفظ الموازنة بين قوى الملكات الإنسانية المختلفة. ويجب أن تتجه التربية والتعليم فى مصر نحو إعداد النشء للقيام بواجب الحياة لا أن يكون مجرد موظف فى الحكومة.

هذا من الناحية الفردية، أما الناحية الجماعية فالغرض العام هو صبغ الناشئين بصبغة واحدة، حتى يصبحوا بقدر الإمكان متشابهين فى الأخلاق والميول والعادات، فقد فطر الله الناس مختلفين فى الأمزجة والملكات مندفعين إلى الحرص والأنانية، وهذا الاختلاف يجعل بينهم فروقاً عظيمة، لا يمكن معها التوفيق بين مصلحة الفرد ومصلحة المجموع، و"هدف التعليم أن يقلل من تلك الفروق ويكثر المتشابهات بين الأفراد فإذا ضاقت بينهم دائرة الفروق سهل عليهم أن يكونوا مجموعاً متشابه الأجزاء يكاد يُرى بعين واحدة، ويُسَمع بأذن واحدة، ويُحَس بقلب واحد، وذلك هو معنى الوحدة القومية التى ينشدها كل من يريد أن يحمل الأمة على الأخذ بأسباب سعادتها[٤٦]

٩- وكان لدراسة **طه حسين** لـ"ابن خلدون" وقراءاته لـ"دوركيم" و"رينان" و"كانط" و"أناتول فرانس" أثرها البالغ فى تصوره لمصر

كمجتمع على نمط المجتمعات الغربية، فثابر على دعواه بأن مصر جزءٌ من أوروبا، وذهب إلى أن غاية الحياة البشرية هى الحضارة التى تعنى سيطرة العقل على أمور الحياة الاجتماعية والطبيعية.

وهذه الحضارة تتحقق على مراحل: فى البدء يسيطر الدين والإيمان الأعمى، ثم يستقل العقل عن الدين بعد صراع بينهما لحقبة من الزمن، وأخيراً يحدث التوازن بينهما فيسيطر كل منهما على مجاله. وتفوقت أوروبا فى تحقيقها لذلك التوازن بين العقل والدين، إذ لا تدخُّل لأى منهما فى شئون الآخر. فالعقل متروك له حكم المجتمع، بينما تنحصر مهمة الدين فى ملء فراغ القلوب وإرضاء العواطف والتعزية فى المصائب من وجهة نظره(٤٧).

آمن طه حسين بالعقل وكذلك آمن بوحدة العقل البشرى، ولذا اعتبر مصر جزءاً من أوروبا بحكم الاتصال الوثيق بين الثقافة المصرية والثقافة الأوروبية "اتصال تعاون وتوافق وتبادل مستمر منظم للمنافع، فى الفن والسياسة والاقتصاد خاصةً منذ فتح الإسكندر الأكبر مصر"(٤٨).

وما دام الأمر كذلك فإن مسار النهضة المصرية المبتغاة هو نفسه مسار النهضة الأوروبية، فيجب أن "نسير سيرة الأوروبيين ونسلك طريقهم ولنكن شركاء لهم فى الحضارة"(٤٩).

ولأن طه حسين - رغم علمانيته وتغريبيته - لم ينكر الدين، فإنه يرى أن توجهاته الحضارية لا تتعارض مع التوجهات الدينية

الإسلامية، فالقرآن لم ينظم أمور السياسة تنظيماً مجملاً أو منفصلاً إنما أمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذى القربى ونهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، ورسم حدوداً عامة، ثم ترك للمسلمين تدبير أمورهم على ألا يتعدوا تلك الحدود.

ومن ثم فليس ثمة ما يمنع - دينياً - من أن "نسير سيرة الأوروبيين فى الحكم والإدارة والتشريع"(٥٠). وتاريخ الدولة الإسلامية فى العهدين الأموى والعباسى شهد انفتاحاً كبيراً على ثقافة الفرس والروم واليونان وأخذ عنهم الكثير، ومن ثم فليس من العسير الأخذ عن ثقافة الغرب الآن.

والملاحظ أن طه حسين اتخذ من المنفعة العامة أساساً للإصلاحات، وهو وإن لم يدعُ إلى الفصل بين الدولة والدين، إلا أنه لم يجزم بإصلاح يعتمد على الدين، ولذلك هاجم نص الدستور على أن الإسلام دين للدولة، حيث رأى أنه نص يمزق وحدة نسيج الأمة، ومن ثم رأى ضرورة المساواة التامة بين عناصر الأمة، وتحقيق العدل السياسى والاجتماعى والحرية فى حدود القوانين كأساس لنظام سياسى واجتماعى مناسب.

ولا صلة لمصر بالشرق إلا بدعامتين يفندهما طه حسين، الدعامة الأولى أن ثمة مصلحة مشتركة بين مصر ودول آسيا وأفريقيا فى التخلص من الاستعمار. والدعامة الثانية الانتماء لدين واحد. ويرى طه حسين أن الدعامتين لا تصلحان لتشكيل رابطة

دائمـة لأن مصـر كـانت دائمـاً جـزءاً من أوروبا فى كل مـا يتـصل بالحياة العقلية والثقافية، على اختلاف فروعها وألوانها، ومن ثم فـالعـقل المـصـرى والعـقل الأوروبى شئ واحـد وليس ثـمـة فـارق جـوهرى بينهـمـا. ومن ثم فلا سـبيل لنهـضـتنا إلا أن نسـيـر سـيـرة الأوروبيين ونسلك طريقهم، لنكون لهم أنداداً ولنكون لهم شركاء فى الحضارة خيرها وشرها، حلوها ومرها. وليس ثمة عيب فى رؤية طه حسين، فالحضارة الإسلامية الرائعة لم يأت بها المسلمون من بلاد العرب، إنما أتوا بالكثير منها من هذه البلاد على وثنيتها أو مسيحيتها أو يهوديتها[٥١].

وطبـيعى أن تكون لطه حسـين اهتمـامـات تربوية، فـ"مستقبل الثقافة" كتاب تربوى، علاوة على اشـتغال طه حسين بالتدريس، وقيادة العمل التعليمى فى مصـر من خلال تقلده لبعض المناصب الريادية فيه، ومن ثم رأى طه حسين فى التعليم وسيلة لتدعيم الوطنيـة المـصـريـة لأنه "الأداة لتكوين الطفل المـصـرى، والفتى المصرى على أن يحب مواطنيه ويؤثرهم بالخير ويضحى بنفسه فى سبيل حمايتهم من الشر ومن الظلم، ويشعر بأن عليه واجبات قبل أن تكون له حقوق"[٥٢].

ومن ثم وجب أن تكون الدولة هى "المسئول الأول والمسئول الأخـيـر والمـسـئـول قـبل الأفـراد والجـمـاعـات، وبعـد الأفـراد والجمـاعـات، عن تكوين العقلية المـصـرية تكويناً يلائم الحاجة الوطنية الجديدة"[٥٣].

ورأى طه حسين إقامة التربية على أساس علمانى، فوحدة الدين ووحدة اللغة لا تصلحان أساساً للوحدة السياسية ولا قواماً لتكوين الدولة، "فقد أقام المسلمون سياستهم على المنافع العملية، وعدلوا عن إقامتها على أساس الوحدة الدينية أو اللغوية أو الجنسية أيضاً، فالسياسة شئ والدين شئ آخر، وأن نظام الحكم وتكوين الدول إنما يقومان على المنافع العملية قبل أن يقوما على أى شئ آخر"(٥٤).

١٠- أما **سلامة موسى** فقد كان أكثر الناس كراهية لوضع التقابل بين الشرق والغرب، فوضع كلمة الشرق فى مقابل كلمة الغرب توحى - فى رأيه - بأننا - بحكم انتمائنا للشرق - فى عداء مع الغرب، ولما كان الغرب هو صاحب المدنية السائدة فإننا بالتالى مع عداء لهذه المدنية. وهذا يقضى على آمال سلامة موسى فى إقامة مجتمع علمانى يحترم حق الفرد والجماعة ويعمل على ازدهارها. وتأثر سلامة موسى من مفكرى الغرب بـ"دارون" و"نيتشه" و"ديستوفسكى" و"شو" و"ويلز" و"فرويد" و"سميث"، كما تأثر من مصر بـ"لطفى السيد".

وعرض سلامة موسى لأهم أفكاره فى كتابه مقدمة "السبرمان" وهى الأفكار التى آمن بها وانتقاها من النهضة الأوروبية وأهمها حرية الفكر والعلمانية والروح الاشتراكية وسيطرة فكرة التطور على العقول، وبحث الأخلاق بحثاً موضوعياً ووضع التجارب فوق العقائد وتحرير المرأة. وبسبب سيادة هذه الأفكار كانت دعوى

سلامة موسى بضرورة "قطع الصلة بيننا وبين الماضى والشرق معاً"(٥٥) فيجب علينا أن نخرج من آسيا، ونلحق بأوروبا، "فإنى كلما زادت معرفتى بالشرق زادت كراهيتى له وشعورى بأنه غريب عنى وكلما زادت معرفتى بأوروبا زاد حبى لها، وتعلقى بها، وزاد شعورى بأنها منى وأنا منها، هذا هو مذهبى الذى أعمل له طول حياتى سراً وجهراً، وأنا كافر بالشرق ومؤمن بالغرب"(٥٦).

وتعبِّر أفكار سلامة موسى عن قوى التقدم الثورى فى المجتمع، فهو يحدد الهدف النهائى للثقافة فى الكفاح: "كفاح الشرق المتعفن بديدان التقاليد، كفاح الهوان الذى يعيش فيه المصريون، هوان الجهل وهوان الفقر" ثم يحدد من هم أعداؤه: "إنهم الإنجليز وكل فئات الرجعيين الذين يعارضون العلم والحضارة العصرية وحرية المرأة ويؤمنون بالغيبيات". وآمن سلامة موسى بالتربية كوسيلة لبناء الشخصية الناجحة المتسمة بالحرية والعالمية والقابلية باستمرار للتغير والصيرورة، فالحرية تغرس فى الفرد المسئولية وهى الشرط الأول للشخصية الناجحة، والشخصية الناجحة أيضاً هى الشخصية العالمية التى تهتم بدراسة مشكلات مختلف بقاع العالم كما تهتم بدراسة مشكلات مصر لأن العالم كله وطنه، "فالمثقف القطرى مثقف متخلف والشخصية الناجحة ليست هى الشخصية الكائنة بل هى الشخصية الصائرة بالنمو وبتحمل مسئوليات التجدد دوماً"(٥٧)، والمسئول عن هذه التربية ليس إلا الإنسان نفسه، فالتربية الحقيقية لا تبدأ بالمدرسة ولا الجامعة

وإنما هى تبدأ عندما نشرع نحن فى تربية أنفسنا، لأنها تصير عندئذ عضوية تسد نقصاً أو تتم وظيفة فى النفس، "لأننا حين نربى أنفسنا نسعى للدراسة بمقدار حاجتنا النفسية كما نطلب الطعام بمقدار جوعنا"(٥٨).

نقد الاتجاه التغريبى:

ولم تكن أصوات السلفيين والوسطيين بمنأى عن الساحة الثقافية بل كانت فى جدل مستمر مع التغريبيين تنتقدهم وترد عليهم، وساعدهم فى ذلك أن بعض فلاسفة الغرب نددوا ببعض مثالب المجتمع الرأسمالى الغربى، مثل "إشبنجلر" الذى كتب سنة ١٩١٨ "تدهور الغرب"(٥٩) وكذلك "جود" و"هكسلى". وفى مصر قالت "مدام سنت برانت" فى محاضرة لها بالقاهرة: "إن المدنية الغربية قصرت فى القيام بمهمة نشر تعاليم الإنسانية وتعميمها، لقد أراد الغرب أن يوحد العالم ولكن تحت سلطانه، ولجأ فى ذلك إلى القوة الغاشمة، ولم يرع غير مصلحته وحدها، فأنكر الشرق وجحد فضل العرب وعبث بقواعد الحضارة الحقيقية"(٦٠).

وتلقف السلفيون هذا الكلام الذى كان فى حقيقته دعوة لإصلاح بعض مثالب التوجه الحضارى الغربى، ولم يكن دعوة للتنازل عن هذا التوجه أو حتى استبداله بتوجه آخر، فأشاعوا مصطلحات تشير إلى نهاية الغرب وانحطاطه واحتضاره .. الخ. وقام بعض

التغريبيين بالرد على هذه الدعاوى، غير أن البعض ارتد عن وجهته التغريبية مثل "محمد حسين هيكل" و"منصور فهمى"، "فاعتقد هيكل أن الشرق قد ضل طريقه عندما أخذ بتعاليم الغرب"(٦١). ومنصور فهمى يقرر أن "الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا أبد الآبدين لأن لكل أمة مشخصات تغاير بها الأمم الأخرى وأن لكل طائفة من الأمم أسلوباً من الحضارة والثقافة تتميز به عن الأمم الأخرى وأنه من الخطأ الواضح مطالبة الشرقيين انتحال مدنية الغربيين"(٦٢). ويؤكد الشيخ مصطفى عبد الرازق هذا التوجه الجديد للمرتدين "لست أريد أن تكون مصر قطعة من أوروبا ولكنى أريد أن تظل مصر قطعة من إفريقيا متصلة بآسيا وأن تظل لمصر مشخصاتها فلا تفنى فناءً فى مدنية مهما كانت، يظل وادى النيل عنصراً من عناصر التقدم الإنسانى وعاملاً يشيد مع المشيدين فى صرح الحضارة ويكمله"(٦٣).

أثر الثقافة الغربية على الثقافة العربية فى مصر:

وكان من البديهى والحالة هذه أن تترك الثقافة الغربية بفروعها المختلفة آثارها على الثقافة المصرية، إذ مما لا ينكر أنها كانت ثقافة العصر ثقافة القوة والعلم، ومن طبيعة ثقافة هذا شأنها أن تترك بصماتها فيما تحتك به من ثقافات وحضارات، وتبرز أهم هذه الآثار فى الآتى:

١- انفتاح الثقافة المصرية على أحدث النظريات العلمية خاصة فى مجال الطبيعة، مثل نظرية التطور التى - رغم كونها نظرية فى الطبيعة - كان لها انعكاساتها الفلسفية والأخلاقية. وقد دخلت نظرية التطور صلب الحياة الثقافية المصرية وثار حولها جدل، خاصةً بين القائلين بالتطور من جهة والقائلين بالخلق من جهة أخرى. وكانت المقتطف منبراً خاصاً لهذا الجدل، حيث تبنى "صروف" و"نمر" عرض آراء "دارون" وقام "شبلى شميل" بالدفاع عنها. وتأثر سلامة موسى بالنظرية التى أعطته قوة القلب ليهدم بها التقاليد وجعلت من التطور مزاجاً لفكره ولنفسه، وأصبح التطور عنده منطق علمى وعقيدة[٦٤].

٢- انفتاح الثقافة المصرية على الفكر المادى والذى بلوره فى العصر الحديث بشقيه الفلسفى والسياسى والاجتماعى والاقتصادى "كارل ماركس "، وإن كان كارل ماركس لم يبتكره فقد عرف الفكر المادى عند "مولسكوت" الهولندى الذى قال لا فكر بغير فسفور، و"كارل موجت" الذى قال الفكر بالإضافة إلى الدماغ كالصفراء بالإضافة إلى الكبد، و"بوخنر" الذى قال إن المادة مستودع جميع القوى الطبيعية، وجميع القوى التى تُدعَى روحية، و"ارنست هكل" الذى قال بأن الموجود الضرورى الوحيد هو المادة وأن الحياة ترجع إلى أصل واحد وهو المونيرا التى تركبت اتفاقاً من الأزوت والهيدروجين والأوكسجين والكربون ثم تطورت وتكونت جميع الكائنات الحية. غير أن كارل ماركس هو إمام الماديين

المحدثين لأنه إلى جانب فكره الفلسفى المادى أضاف إليه بعداً اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً(٦٥) وكان العالم وقتها مهيأً لقبول مجمل آرائه كما عرفتها مصر منذ نشرت المقتطف مقالاً حول الاشتراكية عام ١٨٩٠ وأصدر سلامة موسى كتابه عن الاشتراكية ١٩١٣ وترجمة مصطفى حسين منصور لكتاب عن تاريخ المذاهب الاشتراكية ١٩١٥ الذى وقف فيه عند حد الترجمة ولم يطالب بتطبيق الاشتراكية فى مصر لأن ذلك يستلزم أن تكون على جانب عظيم من الرقى الصناعى والزراعى(٦٦)، وإن كان فى ١٩١٨ تكون فى مصر الحزب الاشتراكى على يد مجموعة من المفكرين المصريين(٦٧)، وكذا ظهر تيار ماركسى لا قومى ويعتبر الفكر القومى مرحلة متخلفة تجاوزتها الاشتراكية الأممية، وإن كان هذا التيار تياراً فرعياً خافتاً نظراً لظروف أطاحت به منذ نشأته(٦٨).

٣- تأثر الفكر المصرى بمقولة الفصل بين السياسة والدين التى سادت الثقافة الغربية حيث حدد الغرب موقفه من الدين بوضوح فى الآتى:

أ- التمييز بين الناطقين الرسميين باسم الدين، وبين الدين نفسه، وبالتالى فأى تفسير خاطئ للدين يرجع إلى جهل ونقص القائمين على تفسير الدين لا الدين نفسه.

ب- قبول فكرة أن القائمين على الدين - بالإضافة إلى نقصهم وجهلهم بعلوم الدين - يمكن أن يكون لهم نقائص أخلاقية أيضاً من

حيث إنهم بشر ليسوا بأى حال من الأحوال معصومين من الخطأ، فالنقص البشرى ليس له صلة بالدين.

جـ- رفض فكرة احتكار فئة من الناس دون غيرهم تفسير الدين، وبالتالى يحق لكل من يحمل صلاحية أن يفسر الدين وفق منظومة أيديولوجية معينة تتناول حاجات المجتمع العلمية والحضارية وتسمح بتأويل النصوص المقدسة تأويلاً مجازياً ورمزياً.

د- شيوع الاعتقاد بأن النص المقدس نفسه - وإن كان مصدره الوحى الإلهى حقاً - فإنه نزل على بشر عبّروا عنه بلغات بشرية لكل منها صفاتها الخاصة وتحمل ملامح المرحلة الثقافية الحضارية لوقت نزول الوحى، ومغزى هذا إمكانية مناقشة النصوص المقدسة نفسها دون أن تدل المناقشة بالضرورة على نبذ الإيمان بالوحى الإلهى. وبهذا الفهم لقضايا الدين أمكن للكثير من المسيحيين فى الغرب أن يخضعوا كلاً من العهدين القديم والجديد للنقد المسمى Biblical Criticism وأن يبينوا ما بينهما من خطأ تاريخى أو علمى مع اعتقادهم الراسخ بأنهم ما زالوا مسيحيين صادقى الإيمان بالله ويسوع(٧٠). وقد انتقلت هذه الفكرة إلى الثقافة المصرية نتيجة فساد الحكم التركى وتطرف السلطان عبد الحميد فى الحجر على العقول وفى محاربة الحضارة الأوروبية التى كانت تغزو الشرق الإسلامى وتغزو تركيا نفسها،

وكذلك لموقف السلطان من مسيحى الشام واعتبارهم رعايا وليسوا مواطنين، أو حسب الشرع الإسلامى "من أهل الذمة". وقد تأثر بفكرة فصل السياسة عن الدين الشيخ على عبد الرازق وكتب "الإسلام وأصول الحكم" فنّدَ فيه بأسانيد وحجج إسلامية فكرة الخلافة كنظام سياسى دينى وطالب بإلغائه. وكذلك مثقفو الشام الذين رفضوا الخلافة ولكن وفق أسانيد وحجج فلسفية حيث طالبوا بإقامة مجتمع علمانى يتعامل مع أفراده كمواطنين لا رعايا.

٤- انتشار الفكر الليبرالى بالمفهوم الغربى والذى تمثلت دعواه فى إعطاء الإنسان الفرد كرامته، واحترام عقله، وإعطاؤه كافة حقوقه وحرياته، وظهرت من داخله اتجاهات فلسفية تعبِّر عن:

أ- نمو الشعور بسيادة العقل وقدرته على التحكم فى المستقبل.

ب- الشجاعة والجرأة فى إخضاع كل مظاهر الطبيعة والمجتمع لسيادة العقل خاصة فى مجالات العلوم وتكوين الدولة بتنظيماتها الاقتصادية والقانونية والسياسية.

حـ- الإيمان بأن أساس التعامل الإنسانى هو المصلحة والمنفعة.

كل ما سبق ولّد عند الغربيين نزوعاً نحو إيجاد حياة أفضل، ووضع الفلاسفة محبة الإنسان مكان محبة الله، والإيمان بالإنسان مكان الإيمان بالقدر، مع الإيمان بأن تقرير مصير الإنسان ليس من طبيعة خارجة عنه وإنما يرتبط به تمام الارتباط[٧٠].

وقد انتشرت الأفكار الليبرالية فى مصر، وخاصة على يد رائدها أحمد لطفى السيد الذى اتخذ من "الجريدة" منبراً للدعوة للفكر الليبرالى.

٥- انتشار الفكر الاشتراكى على النمط الفرنسى نتيجة لنشاط السان سيمونين، والذى يعود أثرهم فى مصر إلى ١٨٢٥ (وإن كان بعضهم ضمن حملة بونابرت على مصر سنة ١٧٨٩) حيث تطابقت رؤاهم الحضارية مع رؤى محمد على فعرضوا عليه فكرة شق قناة السويس ولكنه رفض خشية التدخل الأجنبى آنذاك ولكنه قام بإلحاقهم بالعمل فى مشاريع حضارية أخرى. وإجمالاً فإن النهضة العمرانية والثقافية التى عرفتها مصر أيام محمد على والتى يجمع المؤرخون على وصفها بأنها الفترة الحديثة فى تاريخ مصر، ترتبط بأفكارهم وتأثيرهم ويمكن اعتبارهم رواد فى غرس بذور الفكر الاشتراكى فى مصر[٧١] إذ تُعتبَر أفكارهم حول التصنيع والتحديث والعلم والتكنولوجيا مصدر فكر مفكرى النهضة المصرية أمثال "أدهم بك" و"مظهر باشا" و"الطهطاوى" وغيرهم. كما أن أهمية هذه الجماعة ربما تعود إلى قدرتها على إرساء الأساس لجماعة سياسية جديدة ومفهوم علمانى حديث وتطوراً علمانياً للإنسان والعدالة والتقدم البشرى من خلال التعليم والعلم والتصنيع. وقام السان سيمونيون بترويج أفكارهم عن طريق مجلتهم Moniteur الفرنسية فى الإسكندرية سنة ١٨٣٣ مؤكدين على فكرة السلام والإخاء بين الشعوب، خصوصاً سكان البحر المتوسط وتطرح إمكانية اللقاء الحضارى المخصب بين الشرق والغرب[٧٢].

٦- اقتحام نظرية فرويد فى التحليل النفسى للثقافة والحياة اليومية فى مصر حيث اعتبرت نظريات فرويد فى التحليل النفسى علامة فارقه فى مجال فهم النفس الإنسانية وما ترتب عليه من تأثيرات جوهرية فى مجال الدراسات الإنسانية والآداب والأديان والقانون والفنون والتربية وعلم الاجتماع والأنثروبولوجى والتاريخ.. الخ. إذ يُعتبَر فرويد فى علم النفس مثل دارون وجاليليو وكوبرنيكوس. هؤلاء الذين وجهوا صدمة لمشاعر الناس فى معتقداتهم السائدة والراسخة ومفاهيمهم القديمة والمتوارثة. فهو ثورة فكرية على الأوضاع العلمية التى كانت سائدة فى عصره[٧٣].
وقد اقتحمت نظريات فرويد الحياة الثقافية المصرية بمصطلحاتها المختلفة مثل اللاشعور وأثره على الشعور والأساس الجنسى للأمراض النفسية لوجود نشاط جنسى فى الطفولة له أهميته، ووظيفة الأحلام وعقدة أوديب، والكبت، والمقاومة، وزلات اللسان والنسيان المدفوع .. كل هذه المصطلحات أخذت مكانها على ألسنة الناس وأخذت دلالات جديدة بعد تناولاها على طريقة فرويد.

الانعكاسات التربوية للإتجاه التغريبى:

كان اتصال بعض المثقفين المصريين بالغرب والتحامهم بثقافته وحضارته منذ مطلع القرن ١٩عاملاً هاماً فى توجيه مسار

الحركة الفكرية والتربوية فى مصر، وهى الحركة التى شهدت انطلاقة الشخصية المصرية من أثار تبعيتها للخلافة العثمانية وما ارتبط بها من ثقافة وفكر وسياسة بل ومصير واتجاه، إلى منابع حضارية جديدة وأساليب تفكير جديدة. وربما يبدو تأثير الاتصال بالغرب على التربية فى مصر فى: التشجيع على الإقبال على المعرفة والاهتمام بالتحصيل الدراسى والعلمى، وكذلك تأثر قيادات العمل التربوى التنفيذى بالتوجه الحضارى نحو الغرب مثلما حدث مع طه حسين الذى طالب بتبعية التعليم للدولة وضرورة تعليم اللغتين اليونانية واللاتينية ليس فقط فى الجامعة بل وفى التعليم الثانوى أيضاً .. وغيره من الذين عكسوا توجههم الغربى على خطط التربية والتعليم سواء بالسلب أو الإيجاب(٧٤). فليس من الممكن تصور نشاط تربوى بدون تحديد الهوية الثقافية وطبيعة التوجه الحضارى، إذ إن التربية ليست عملية فنية وتقنية فقط بل إنهـا ـ وفى الأساس - نشاط يحاول إعداد الفرد للحياة فى ظل نموذج ثقافى وحضارى محدد، بالإضافة إلى الإسهام فى تطوير ذلك النموذج، كما أنها تحاول تقديم رؤية فكرية حضارية متماسكة ومتسقة. وإذا وضعنا التربية فى سياقها الإنسانى الواسع، لبدا لنا أنها التعبير عما يريد أى مجتمع أن يكون عليه مستقبله، ولظهرت لنا التربية حينئذ أوثق اتصالاً ببنية المجتمع وقيمه وتوجهاته الحضارية من أى حقل آخر من حقول النشاط الاقتصادى والاجتماعى(٧٥).

فالتربية إذن عملية اجتماعية فى نشأتها ووظيفتها وأهدافها، ومن ثم لا تستطيع أن تستقل عن الزمان والمكان وأن تسير بموجب قوانينها ونظمها فحسب، وهى فى ذلك كالنظام الاقتصادى أو النظام السياسى، بل إنها جزءٌ لا يتجزأ من النمط الثقافى الذى تتحرك وتعمل فيه. وعلى هذا النحو "فالتربية تعنى نمو الأفراد فى إطار قيم واتجاهات حضارية بعينها"(٧٦)، ولذلك تبدو العلاقة بين التربية من جهة وطبيعة التوجه الحضارى الذى يشكل هوية المجتمع من جهة أخرى من العمق بحيث إنه "ما من تربية أو نظام تربوى إلا وهو بشكل من الأشكال يعبِّر عن هوية ما، أو يصدر عنها"(٧٧)، فالإنسان يتساءل حول إصلاح كل شأن من شئون حياته، ومن أبرزها مسألة التربية والتعليم، وخلال مساعيه للرد على هذه الأسئلة يصل إلى نقطة لا يستقيم عندها بحث كل قطاع من قطاعات الحياة على حده، "بل يتوجب عليه بحث مسألة تفاعل جميع هذه القطاعات بعضها مع بعض وتقييم الحاصل النهائى لهذا التفاعل فى ضوء توجه حضارى وإطار ثقافى محدد"(٧٨).

كل ما سبق يشير إلى أن الاتجاه التغريبى فى محاولته لتحديد الهوية العامة للمجتمع ورسم ملامح توجهه الحضارى قد ترك آثاراً بعيدة المدى على النشاط التربوى، أكثر الميادين تأثراً بهذه المحاولات لما يختزنه فى جوانبه من خصائص اجتماعية وخلقية .. الخ.

وتبدو ملامح الانعكاسات التربوية للاتجاه التغريبى فى الآتى:

١- تواجد نظام تعليمى مدنى حديث بجانب النظام التعليمى الدينى التقليدى منذ تولى محمد على حكم مصر سنة ١٨٠٥ وتطلعه لبناء دولة حديثة، فاستقدم علماء فرنسيين ومن جنسيات أخرى، وكان منهم "كلوت بك" والدكتور "بيرون" و"سيجيرا" والكولونيل "سيف"، وفتح مدارس حديثة كمدرسة الطب والمهندس خانة والزراعة والطب البيطرى والمدارس الحربية. كما أرسل بعثات تعليمية إلى أوروبا. "وعندما عاد المبعوثون ساهموا فى نقل العلوم الحديثة إلى العربية وأدخلوها ضمن المقررات الدراسية المصرية ومنهم الطهطاوى إمام حركة الترجمة، ومحمد بيومى الرياضى ومحمد ندا الزراعى ومحمد على البقلى وإبراهيم النبراوى الطبيبين وعلى مبارك المهندس .. وغيرهم"(٧٩). "وزاد النظام التعليمى المدنى الحديث على النظام الدينى التقليدى حجماً واتساعاً وسيادةً، وأصبح يُنظر إليه على أنه وسيلة لتقرير المدنية الحديثة التى تقوم على العلوم الطبيعية والصناعية والعمل والإنتاج والقوة الحربية(٨٠)، ومن ثم عرف النظام التعليمى المصرى ازدواجية تمثلت فى "مدارس عصرية على النمط الغربى، ومدارس غربية للجاليات الأجنبية لتعليم أبناء الأغنياء من المصريين من جهة، ومدارس دينية تقتصر على العلوم الشرعية وما يتصل بها من جهة أخرى"(٨١).

٢- قيام مؤسسات تعليمية عصرية جديدة لم تكن موجودة فى مصر من قبل مثل الجامعة المصرية ومعهد التربية. "فعلى الرغم من مقاومة الاستعمار الإنجليزى لفكرة الجامعة الأهلية فقد تأسست سنة ١٩٠٨ مقترنة بالفكرة الوطنية التى ترمى إلى خلق طبقة من المثقفين تتولى القيادة الاستقلالية الفكرية والفنية والإدارية فى البلاد، ولا تتعرض للمؤثرات الأجنبية إلا فيما يمس التكوين العلمى"(٨٢) غير أنها على يد أحمد لطفى السيد كانت "منبراً للفكر الغربى وفلسفاته وكتبه الشهيرة "(٨٣).

أما معهد التربية فقد أنشأ سنة ١٩٢٩ بناءً على توصيات "كلاباريد" الخبير السويسرى، وكان من أغراض المعهد أن يعد معلم التعليم العالى، وأن يكون مركزاً للبحث العلمى فى مسائل التربية والتعليم والدراسات النفسية للأطفال، ولأن يكون منبراً "لنشر الأفكار الحديثة عن التربية بين رجال التعليم وتزويدهم بالإرشادات اللازمة لتطبيق أساليبها فى المدارس المصرية"(٨٤)، كما قام المعهد بدعوة عدد من رجال التربية المشهورين فى الغرب من بينهم "بودى" و"كرتشر" و"مارتز" الأمريكيين والسير "كلارك" الإنجليزى. وقد أقام المعهد عدداً من المحاضرات والدراسات حول نظام التعليم وقدم فى ذلك تقارير أشهرها تقرير كلاباريد ومان(٨٥).

٣- محاولة نشر اللغة الإنجليزية كلغة للثقافة والفكر والتعليم، وتمثل ذلك فى صراع الإنجليزية مع الفرنسية والذى ينتهى بتقلص

نفوذ الفرنسية لصالح الإنجليزية فى المدارس المصرية، وكذلك فى توجيه معظم البعثات إلى إنجلترا. وبرر سعد زغلول - وزير المعارف آنذاك -هذا المسلك بأن ذلك ضرورى "لأننى أرى أن نتعلم على الذين ارتبطت مصالحنا بهم"[٨٦]. وخاضت الإنجليزية صراعاً آخر مع اللغة العربية بدءًا من سنة ١٨٨٨ فى شكل تقرير رفعه "على مبارك" للخديوى يطالبه فيه "تعليم العلوم مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبية باللغة الإنجليزية" وأكد على ذلك "دنلوب" الذى صاغ مبررات التعليم باللغة الإنجليزية[٨٧].

٤- الدعوة لمجانية التعليم وتعميمه لكل طبقات الشعب والاهتمام بتعليم من فاتتهم فرصة تلقى تعليم نظامى، والاهتمام بالتعليم الفنى، كأثر من آثار انفتاح الثقافة المصرية على الرافد الاشتراكى من الفكر الغربى.

٥- تبنى نظريات سيكولوجية وتربوية حديثة، إذ أصبح من العسير على المجتمع المصرى أن يعيش بمنأى عن أفكار "جون ديوى" وتلاميذه، وكذا الأفكار التربوية الإنجليزية الحديثة بعدما انتشرت فى جميع أرجاء العالم حيث قام "إسماعيل القبانى" بتجريب العديد من هذه الأفكار والآراء والنظريات فى بعض المدارس ذات الطابع التجريبى، "ثم إذا ثبت نجاحها يتم تعميمها على سائر المدارس دون الخوف من الوقوع فى خطأ ما أو إضاعة الجهد والمال على نطاق واسع"[٨٨]. وكذلك انتشرت أفكار "لوزى"

و"هربارت" و"فـروبل" وسـادت النظريات الحـديثـة التى تدور حـول التربية كعملية نمو لشخصية الفرد بكافة نواحيه العقلية والانفعالية والجسمية والاجتماعية فى تكامل عضوى. كما أن التربية اعتمدت أيضاً على أسس سيكولوجية متطورة مثل أهمية النشاط الذاتى للمتعلم، وحقه فى اختيار ما يتعلمه بحسب قدراته وإمكاناته، خاصة فى ظل معهد التربية وانفتاحه على الثقافة التربوية الغربية الحديثة.

واندفعت الأفكار والاتجاهات والنظم التغريبية فى طريقها إلى مجالات الثقافة والفكر والتربية المصرية فى حماسة ترتفع حيناً وتهبط حيناً آخر، تتخذ شكل الحب المؤمن تارة أو الكره الكافر تارة أخرى، يكنفها الصراع من داخلها: "هل نحن على صواب أم على خطأ؟ فيثبت البعض على فكره وتوجهاته وينهار البعض ويعلن كفره بفكره وردته عن توجهاته"(٨٩). كما يكتنفها الصراع من خارجها مع أفكار أخرى قديمة ظلت لها الهيمنة والسيطرة والاستمرار، صراعاً محتداً ما يزال قائماً حتى الآن مما أوقع العقل العربى "فى ازدواجية متعارضة بين من ينشدون الاندماج فى سياق الحضارة، وبين من ينشدون الانسلاخ عن الشيطان الغربى والاحتماء بالهوية الإسلامية وهم فى الواقع ينظرون إلى الغرب الاستعمارى المتأهب بجيوشه وأساطيله لابتلاع العالم الإسلامى عامة، والعرب خاصة"(٩٠).

ولم تكن التربية، بكل قضاياها وأبعادها بمعزل عن هذه الصراعات، بل ربما كانت أكثر فروع الثقافة تفاعلاً مع هذه الصراعات وتأثراً بها.

ومن أكثر القضايا التربوية تأثراً بهذه الصراعات، أهداف التربية، إذ إن تحديد الأهداف التربوية أمر محورى وهام بالنسبة للعمل التعليمى نظراً لأهميتها بالنسبة لمستقبل الناشئين من جهة، ونوعية الحياة فى المجتمع الذى يربى له المربون من جهة أخرى[٩١]

فهل كانت أهداف التربية فى مصر، فى النصف الأول من القرن العشرين، تدور حول تحسين الحياة الاجتماعية، والعلاقات المختلفة التى يكون الإنسان محورها تحقيقاً لتنمية المجتمع ثقافياً وحضارياً واجتماعياً .. الخ؟ أم كانت تدور حول مجرد الحصول على الشهادة طمعاً فى الحصول على وظيفة حكومية؟ وكيف كان موقف الاتجاه التغريبى من هذه الإشكالية؟ وما ملامح علاجه لها؟

هذه التساؤلات وغيرها، هو ما ستعرض له الدراسة - تفصيلياً- فى الفصل التالى.

•••• مراجع الفصل الثانى ••••

(١) فؤاد زكريا: آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة. مرجع سابق، صـ٢٦.
(٢) صلاح عبد الصبور، "قصة الضمير المصرى الحديث". روز اليوسف .القاهرة، ١٩٧٢، صـ٣٦.
(٣) رفاعة الطهطاوى: تخليص الإبريز فى تلخيص باريز .دار التقدم بمصر، ١٩٠٥، صـ١٥٥.
(٤) المرجع نفسه، صـ٢٦٣.
(٥) المرجع السابق، صـ٧.
(٦) المرجع السابق، صـ١٣.
(٧) المرجع السابق، صـ١١.
(٨) رفاعة الطهطاوى: مناهج الألباب المصرية فى مناهج الآداب العصرية .مطبعة شركة الرغائب بمصر، ١٩١٢، ط٢، صـ٤٤١.
(٩) محمد عمارة: الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوى .المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٧٣، القاهرة جـ١، صـ٢٧٨.
(١٠) الطليعة .القاهرة، العدد ٦ يونيو ١٩٦٧ ملف خاص بالطهطاوى، صـ١٨٠.
(١١) سامى عزيز: "الصحافة المصرية وموقفها من الاحتلال الإنجليزى". الكاتب العربى .القاهرة، سنة ١٩٨٢، صـ٢٢٤.
(١٢) اللورد كرومر: عباس حلمى الثانى .القاهرة. بدون تاريخ، صـ٤٦.
(١٣) سليمان نسيم: صياغة التعليم المصرى الحديث .الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،١٩٨٤، صـ١٣٩.

(١٤) الحبيب شبل: "حداثة العرب أم عرب الحداثة". **الوحدة** .العدد ٦٠، الرباط، سبتمبر سنة ١٩٨٩، صـ١٤٢.

(١٥) ممن زيادة: **معالم على طريق تحديث الفكر العربى** .عالم المعرفة، رقم ١١٥، الكويت، يوليو ١٩٨٧.

(١٦) المرجع السابق، صـ٢٦.

(١٧) المرجع السابق، صـ٢٥-٢٧.

(١٨) روجيه جارودى: **فى سبيل حوار الحضارات** .ترجمة عادل العوا، منشورات عويدان، بيروت، ط٣، سنة ١٩٥٦، صـ٤٠/41.

(١٩) سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث. مرجع سابق، صـ١٨٢- , ١٨٦

(٢٠) إبراهيم مراد: "حول تحديد مفهوم النهضة فى الفكر العربى". الوحدة .العدد ٦١، مرجع سابق، صـ١٤.

(٢١) روجيه جارودى: فى سبيل حوار الحضارات. مرجع سابق، صـ١٧.

(٢٢) فؤاد زكريا: "نحن والغرب". **القاهرة** .العدد ١١١٩، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٢، صـ٣٢-٣٦.

(٢٣) وولتر ستيس: **المنطق وفلسفة الطبيعة** .ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت، ١٩٨٢، جـ٢، صـ١٠٦.

(٢٤) حسن حنفى: "الموقف من الغرب". **القاهرة** .العدد ١١٩، مرجع سابق، صـ٣٨- , ٤٧

(٢٥) تأثر المفكرون المصريون بالفكر الغربى، ولكن بنسب مختلفة، والعينة المختارة هنا هى التى أخذت بعض الموروث - وفق نظرية نقدية انتقائية - وكل الغربى، وهناك غيرهم ممن تأثروا بالغرب أيضاً لكنهم لا يعدوا من التغريبيين، مثل العقاد الذى أخذ كل الموروث وكل الغربى،. ومحمد عبده الذى أخذ كل الموروث وبعض الغربى، وأحمد أمين وتوفيق الحكيم اللذان أخذا بعض الموروث وبعض الغربى.

(٢٦) إبراهيم عيسى: "شبلى شميل داعية العقائدية الغربية". **الفكر العربى** .العدد ٣٩/٤٠، بيروت، سنة ١٩٨٥، صـ٩٦/1129.

(٢٧) شبلى شميل: **مجموعة شبلى شميل** .ط١، صـ٣٠٥.

(٢٨) المرجع السابق، صـ٣٥٤.

(٢٩) عبد الله العمر: **المجلات الثقافية والتحديات المعاصرة** .كتاب العربى، الكويت، يوليو ١٩٨٤م، صـ١٢-١٣.

(٣٠) إسماعيل مظهر: **ملقى السبيل.، فى مذهب النشوء والارتقاء**، المطبعة العصرية، القاهرة، سنة١٩٢٤صـ١٣.

(٣١) المرجع السابق، صـ١٤.

(٣٢) المرجع السابق، صـ١٢٧.

(٣٣) أنور الجندى: **يقظة الفكر العربى** .الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١، ط١،صـ١١٧.

(٣٤) أحمد زكريا الشلق: **احمد فتحى زغلول وقضية التغريب** .الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، صـ٢٢.

(٣٥) محمد عمارة: **قاسم أمين - الأعمال الكاملة** .دار الشروق، القاهرة ط٢، ١٩٨٩، صـ٤٢١.

(٣٦) المرجع السابق، صـ٤٢٢.

(٣٧) المرجع نفسه، صـ٤٢٣.

(٣٨) أحمد لطفى السيد: "الأعمال العامة والحياة". **الجريدة** .القاهرة، ٢٩ سبتمبر ١٩٠٩ العدد ٧٧٩.

(٣٩) أحمد لطفى السيد: "الجامعة المصرية". **الجريدة** .القاهرة، أكتوبر ١٩٠٩، العدد , ٧٨٤

(٤٠) حسين فوزى النجار: **احمد لطفى السيد استاذ الجيل** .أعلام العرب ٣٩، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٦٥، صـ٢٦٣.

(٤١) عزت قرنى: **الفلسفة الاجتماعية عند احمد لطفى السيد** .مكتبة سعيد رافت، القاهرة ١٩٨١، صـ٣٦٣.

(٤٢) أحمد لطفى السيد: **تأملات فى الفلسفة والأدب والاجتماع** .دار المعارف، القاهرة ١٩٤٦، صـ٦٠.

(٤٣) أحمد لطفى السيد: **المنتخبات** .ط٢، صـ١٦٤.

(٤٤) أحمد لطفى السيد: تأملات فى السياسة والأدب والفلسفة والاجتماع. مرجع سابق، صـ٥٩.

(٤٥) أحمد لطفى السيد: صفحات مطوية، مرجع سابق، صـ٥٠.

(٤٦) حسين فوزى النجار: أحمد لطفى السيد أستاذ الجيل. مرجع سابق، صـ٢٤-, ٢١٢

(٤٧) سمير-أبو حمدان: "مراجعة لكتاب الفكر العربى فى عصر النهضة لألبرت حورانى". **الفكر العربى** .العدد ٣٩/٤٠، مرجع سابق، صـ٣١٠.

(٤٨) طه حسين: **مستقبل الثقافة فى مصر** .المجلد التاسع من المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، سنة ١٩٧٣، صـ٢٠٠.

(٤٩) المرجع السابق، صـ٥٤.
(٥٠) المرجع السابق، صـ٤٦.
(٥١) المرجع السابق، صـ٦٣-٦٦.
(٥٢) المرجع السابق، صـ٨٧.
(٥٣) المرجع السابق، صـ١٠٠.
(٥٤) المرجع السابق، صـ٢٧.
(٥٥) موسوعة الهلال الاشتراكية، دار الهلال، القاهرة، ١٩٦٨، صـ٤٨١-٤٨٤.
(٥٦) سلامة موسى: **اليوم والغد** .المطبعة العصرية، القاهرة، ١٩٢٨، صـ٦١.
(٥٧) سلامة موسى: **الشخصية الناجحة** .مطبعة التقدم، القاهرة، ط٥، سنة ١٩٦٥، صـ٢١٢.
(٥٨) المرجع السابق، صـ٢١٠.
(٥٩) ترجمه إلى العربية على حسن الهاكع.
(٦٠) على أنور الجندى: **يقظة الفكر العربى**، مرجع سابق، صـ٢٣٠.
(٦١) المرجع السابق، صـ٢٣٢.
(٦٢) منصور فهمى: **موقف الشرق من حضارة الغرب** .دار الهلال، القاهرة، نوفمبر ١٩٣١، صـ٤٢-٤٦.
(٦٣) أنور الجندى: يقظة الفكر العربى. مرجع سابق، صـ٢٣٥، ط٢.
(٦٤) سلامة موسى: **هؤلاء علمونى** .دار المعارف بمصر، القاهرة، سنة ١٩٦٥، صـ١٣٩.
(٦٥) يوسف كرم: تاريخ الفلسفة الحديثة. مرجع سابق، صـ٤٠٠/403.
(٦٦) أمين عز الدين المنصورى: **سيرة مثقف ثورى** .دار الغد العربى، القاهرة ١٩٨٤، صـ١٠٤.
(٦٧) منهم مصطفى عبد الرازق، محمد حسين هيكل، منصور فهمى، محمود عزمى، سلامة موسى.
(٦٨) إلياس فرح: **تطور الأيديولوجية العربية الثورية** .ط٤ المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت سنة ١٩٧٣، صـ٣٧.
(٦٩) محمد النويهى: الدين وأزمة التطور الحضارى. الوحدة. مرجع سابق، صـ٨١/٨٢.
(٧٠) حسان محمد حسان: **اتجاهات الفكر التربوى فى مصر ١٩٢٣/ ١٩٥٢**, ماجستير غير منشوره، تربية عين شمس سنة ١٩٧١، صـ٥٦.

(٧١) على الدين هلال: **التجديد فى الفكر السياسى المصرى الحديث** .معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧٠،صـ٥٥-٦٠.

(٧٢) رفيق شكرى: **السان سيمونين كرواد لعصر النهضة فى مصر** .الفكر العربى، مرجع سابق، صـ١٥٠/1551.

(٧٣) سيجموند فرويد: **تفسير الأحلام** .ترجمة مصطفى صفوان، دار المعارف بمصر، بدون تاريخ، مراجعة مصطفى سويف، تصدير المراجع، صـ١١.

(٧٤) سليمان نسيم: **صياغة التعليم المصرى الحديث**. مرجع سابق، ص ١٣٧/١٣٨.

(٧٥) Marshall Walf. Social and Political problems of Educational Planning in Latin America. in Problems of Strategies of Educational Planning. Unesco. international Institute for Education. 1965.p. 19.

(٧٦) يوسف خليل يوسف: **القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها** .دار الكتاب العربى، القاهرة ١٩٦٧، صـ٢٠٤.

(٧٧) إسماعيل ملحم: "التربية ووحدة الشخصية القومية للأمة العربية". **شئون عربية** .الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، تونس، العدد ٣٦، فبراير ٨٤، صـ٨-٢٢.

(٧٨) أحمد صيداوى وآخرون: **الإنماء التربوى** .معهد الإنماء العربى، بيروت ط٢ ١٩٨٢، صـ١٨٨.

(٧٩) أبو الفتوح رضوان: **القومية العربية** .الدار المصرية للطباعة والنشر، القاهرة سنة ١٩٦٨، صـ١٣٠.

(٨٠) سعيد إسماعيل على: **الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٨٨٢/ ١٩٢٣** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٩، صـ٢٥٠.

(٨١) محمد محمد حسين: **الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر** .مكتبة الآداب، القاهرة، جـ٢ ١٩٨٠، صـ٢٣.

(٨٢) لويس عوض: **الجامعة والمجتمع الجديد** .الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، بدون تاريخ صـ١١.

(٨٣) أنور الجندى: **التربية وبناء الأجيال فى الإسلام** .دار الكتاب اللبنانى، بيروت ١٩٧٥، صـ٢٠٦.

(٨٤) محمد منير مرسى: **تاريخ التربية فى الشرق والغرب** .عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠،صـ٣١٢.

(٨٥) المرجع السابق، صـ٣١٣.

(٨٦) حسان محمد حسان: اتجاهات الفكر التربوى فى مصر ١٩٥٢/٢٣. مرجع سابق، صـ٥٤/٥٥.

(٨٧) سعيد إسماعيل على: **قضايا التعليم فى عهد الاحتلال** .عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، صـ٢٩٣.

(٨٨) إسماعيل القبانى: **دراسات فى مسائل التعليم** .النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٢، صـ٣١٤.

(٨٩) منهم على سبيل المثال: إسماعيل مظهر، محمد حسين هيكل، مصطفى محمود، منصور فهمى.

(٩٠) نصر حامد أبو زيد: **مشروع النهضة بين التوفيق والتلفيق** .القاهرة، العدد ١١٩ مرجع سابق، صـ١٨-٣١.

(٩١) نادية جمال الدين: **فلسفة التربية عند إخوان الصفا** .مطبعة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٨٣، صـ٢٨٢.

الفصل الثالث

أهداف التربية فى الفكر التغريبى فى مصر الحديثة



العلاقة بين هوية المجتمع وأهداف التربية

كان لإشكالية "هوية مصر وتوجهها الحضارى" تأثيراتها المتعددة والمتنوعة على قضايا التربية والتعليم، ومن بينها أهداف التربية، أى نمط الشخصية التى يرغب المجتمع فى تكوينها وصياغتها ومن ثم يحق للمجتمع أن يشكل أفراده وفق رؤاه وتطلعاته. إذ يبدو الارتباط وثيقاً بين مقومات المجتمع وتفاعلاته الفكرية والثقافية من جهة، وبين نمط الشخصية التى تهدف التربية إلى تنميتها وتشكيلها من جهة أخرى. ففلسفة المجتمع هى التى تبعث الحياة فى التربية والتعليم فتجعل من المعرفة فضيلة، وفى المعلومات بصيرة، وبين الحقائق ارتباط ومعنى، مما يضمن لما تحمله وتنقله فهماً واستيعاباً وتثبيتاً[1]. غير أن عملية تحديد الأهداف تنطوى على مجال خصب للخلاف والجدل مثل ماذا يتعلم الأطفال؟ مهارات عقلية أم مهارات يدوية؟ ثم هل يتعلمون معايير

خلقية محددة ثابتة أم سيتعلمون معايير خلقية مستمرة التطور والتغيير؟ ومَنْ هؤلاء الغير الذين سيكون الأطفال أكثر نفعاً لهم؟ هل نقصد مَنْ حولهم الآن؟ أم فى المستقبل؟[٢].

ومن ثم تدخل أهداف التربية بالضرورة ضمن اهتمامات كافة القوى الاجتماعية على اختلاف مراكزها وتباين أدوارها حيث إن أهداف التربية يتم تحديدها تبعاً للظروف التاريخية وما يعتمل فيها من تفاعلات فكرية وثقافية.

ففى عهد محمد على، لم يكن الهدف من إقامة نظام مدرسى حديث فى مصر تعليم المصريين، إنما كان الهدف سد احتياجات الجيش من الوظائف والأعمال تحقيقاً لبناء إمبراطورية يتولى حكمها هو وأولاده من بعده ومن ثم "اتجه إلى اقتباس النظم الغربية فى التعليم ولكنه اكتفى بنقل الشكل لا المضمون واستعار النظم لا الأهداف، حتى المدارس التى أنشأها خلفاء محمد على لم تكن كذلك لتعليم المصريين بل لتعليم عدد من مماليك الوالى وكبار ضباطه وموظفيه وإعدادهم لوظائف الحكومة وخاصة فى السلك العسكرى"[٣].

وعندما احتل الإنجليز مصر عمدوا إلى إبقاء المصريين فى حالة من القصور والعجز واعتمدوا فى ذلك على السيطرة على التعليم الذى لم يكن له من هدف سوى تخريج بعض حملة الشهادات ليشغلوا بعض الوظائف الدنيا فى الإدارة. ولتحقيق ذلك

"عمدوا إلى فرض مصروفات دراسية لأول مرة فى تاريخ مصر ـ من أجل اختيار الأغنياء واستبعاد الفقراء ـ وفرض اللغة الإنجليزية كلغة رسمية للتعليم وتدخلوا فى صياغة المناهج الدراسية بالاستعانة بكتب ألفها الإنجليز وطبعت فى إنجلترا، أو بكتب ألفت فى مصر ودارت فى إطار خدمة المصالح الإنجليزية"(٤).

وعبَّر "كرومر" عن ذلك صراحة فى تقريره سنة ١٩٠٢، من أن الحكومة تسعى من تقديم خدماتها التعليمية إلى إنشاء خدمة ملكية بمعنى إعداد موظفين ومستخدمين تعتمد عليهم سلطات الاحتلال فى تنفيذ مخططاتهم. واستطاع كرومر ومساعدوه تطبيق هذه السياسة متخذين مما قام به "ماكولى" فى الهند نموذجاً لهم حيث استطاع ماكولى أن يشكل التعليم فى الهند ليقتصر على إعداد الموظفين اللازمين لتسيير دفة الإدارة فى الحكومة(٥). فلم يكن يهم الاستعمار الإنجليزى إلا تعليم حفنة صغيرة ليعملوا موظفين خانعين فى دواوين الحكومة(٦).

ويشهد كلاباريد، خبير التربية الزائر لمصر فى تلك الفترة على ذلك فيقول "ضحيت بالتربية فى سبيل التعليم، فلم نجن ثمرة لا من تربية ولا من تعليم"(٧) ومن ثم انصرفت الحياة الاجتماعية فى مصر، من مدرسية ومنزلية وحكومية إلى ضرب جديد من العبادة هو "عبادة الورقة المسماة شهادة"(٨).

العلاقة بين التعليم والتوظيف الحكومي:

ربما يعود إقبال الناس على هذه الشهادة إلى اهتمامهم بالحصول على وظائف الحكومة، فقد كانت الوظيفة هى السبيل إلى السلطة والمركز الاجتماعى والاطمئنان، وانتظام الدخل، وبجانب هذا كان اهتمام الأفراد بالاشتغال بالتجارة ضعيفاً وكان أضعف من ذلك العمل اليدوى. "وأصبح التعليم فى هذه الحالة وسيلة لتجنب النشاط اليدوى والعمل الذى اقتصر على الطبقات الدنيا"(٩)، علاوة على ما كان يشيعه الاحتلال البريطانى من أن مصر بلد زراعى وليس بلداً صناعياً مما أشاع فى أهلها الشعور بالعجز عن العمل اليدوى الصناعى خاصة فى بيئة اقتصادية متخلفة، مع سذاجة وبدائية المناشط الاقتصادية القائمة، مما جعل من العسير على الناس أن يوجهوا أبنائهم إلى التعليم الفنى، وفى المقابل زاد الإقبال على التعليم النظرى كما أن التعليم الفنى ذاته "كان عقيماً وغير مرتبط باحتياجات المجتمع، ودروسه ليست عملية تطبيقية بل وغريبة عن طبيعة البيئة المصرية"(١٠)، وأصبح أصحاب الياقات البيضاء يشكلون الجمهرة الكبرى من الموظفين واعتبرت المدرسة فى نهاية المطاف مجرد معامل تخريج موظفى الحكومة. ومن هنا كانت السمة الأساسية للعمل التعليمى فى تلك الفترة هى غياب الفلسفة القومية للتعليم(١١)، وهذا ما لخصه الميثاق الوطنى من أن التعليم "كان له وظيفة ولم يكن له هدف قومى أو فلسفة اجتماعية"(١٢).

فالتعليم فى عهد الاحتلال البريطانى كان تعليم لفظى لا يساهم فى إعادة بناء الوطن، تعليم غير ديموقراطى فى أساليبه ومحتوياته وأهدافه، يخدم الصفوة ويعمل ضد مصالح الغالبية، تلتحق به نسبة قليلة من المواطنين، ويعمل على استبعاد نسبة كبيرة كل سنة، ينمى الإحساس بالدونية عند المتعلمين نتيجة للفشل والابتعاد عن التعليم ويقضى على الروح الابتكارية والإبداعية عندهم(١٣).

الآثار التربوية لاتخاذ الوظيفة الحكومية هدفاً أساسياً للتعليم:

كان لاتخاذ الوظيفة الحكومية هدفاً أساسياً للتربية آثاره العديدة على التربية والتعليم فى مصر، منها(١٤):

١- المركزية الشديدة التى أحالت المعلمين والمشتغلين فى المدارس إلى آلات يحركها ديوان الوزارة كيفما شاء.

٢- اقتصار المناهج فى جوهرها على المواد الدراسية التقليدية المنفصلة عن الحياة، والمغالاة فى العناية بالجوانب النظرية اللفظية فى التعليم العام وإهمال النواحى العملية والاجتماعية والخلقية.

٣- اتباع أساليب التدريس القائمة على الإلقاء وحشو الذاكرة بمعلومات جافة، وإنكار ميول التلاميذ وإيجابياتهم وتنمية السلبية بدلاً منها فى نفوسهم.

٤- العلاقة الأوتوقراطية بين الناظر والمدرس، وبين المدرس والتلاميذ، وما ارتبط بذلك من الاتجاه إلى أساليب التحكم والإرهاب فى معاملة التلاميذ مما ساعد على خلق شخصيات مستسلمة أو ساخطة أو ديكتاتورية.

٥- عزلة المدرسة عن البيئة مما أدى إلى ضعف أثر المدرسة فى النهوض الاجتماعى بالبيئة من ناحية، وإلى ضعف أثر البيئة فى رفع مستوى المدارس من ناحية أخرى.

٦- استمرار أخطبوط الأمية وانحطاط مستوى المعلم وضحالة مناهج الدراسة مع اكتظاظها بالغث، وارتباط مستقبل الإنسان المصرى بالشهادة لأنها الوسيلة للوظيفة والمرتب المضمون[١٥].

وبدت وزارة المعارف - فى ظل هذه الأوضاع - مجرد مجموعة من الأدوات يديرها الكُتّاب والوكلاء وتهتم بتعقيد اللوائح الخاصة بشروط قبول التلاميذ وخطط الدراسة وشروط الامتحانات آخر العام والعقوبات التأديبية والميزانية وتقارير المعلمين وترقياتهم، "أى أنها لم تعد جهازاً فكرياً ينهض بالتعليم المصرى ويصل مصر بالحضارة والرقى"[١٦].

الأسباب التى جعلت الوظيفة الحكومية هدفاً أساسياً للتربية:

أسهمت عدة ظروف ومواضعات اجتماعية وسياسية واقتصادية فى تدعيم الأوضاع السابقة، ومن هذه الظروف ما يلى:

١- القيم الاجتماعية السائدة فى مصر على مر عهودها، ففى مصر القديمة كان الكاتب والموظف الحكومى هو سيد الناس، وعكس ذلك المشتغلين بالأعمال اليدوية. وفى العصور الوسطى كان الفلاحون خدماً بينما كان المتصلون بالحكومة هم أصحاب السلطة والنفوذ والسيادة. وفى مصر الحديثة "يعد الحصول على الشهادة طريق الوظيفة الحكومية التى تعنى مركزاً اجتماعياً مرموقاً"(١٧).

٢- الظروف السياسية، فقد تمزق النظام السياسى المصرى تحت تأثير قوى السراى والاحتلال والقوى الإقطاعية "التى عملت مجتمعة على إعاقة انتشار التعليم لعلمها المسبق بأن ذلك معناه تنبيه المصريين إلى حقوقهم وثورتهم للمطالبة بها"(١٨).

٣- الأوضاع الاقتصادية، حيث ساد الاقتصاد الزراعى الإقطاعى وتأخرت حركة التصنيع واستغلال المعادن وتعطلت مشاريع الرى وهبط الإنتاج الزراعى وانخفض بالتالى مستوى المعيشة انخفاضاً كبيراً(١٩).

اتجاهات تطوير أهداف التربية:

على الرغم من كل أسباب التخلف المذكورة وما ترتب عليها من نتائج، فإن تيارات دفع ظهرت على سطح الحياة الثقافية فى مصر حاولت تطوير التربية من خلال تطوير أهدافها. فمنذ أوائل القرن

العشرين قال أحمد لطفى السيد عبارته المشهورة "إذا كان الدستور هو نبع الحرية القومية والشخصية ودعامة الاستقلال، فإن المدرسة هى دعامة التقدم فى الأمة، والتربية الصحيحة والتعليم الجيد هما أساس الارتقاء"(٢٠)، ومن قبل لطفى السيد ارتفعت أصوات محمد عبده ومصطفى كامل ومحمد فريد وقاسم أمين بالدعوة نفسها. وقامت كذلك حركة لإنشاء المدارس الليلية والعمالية وتم إنشاء المدارس العليا سنة ١٩٠٥.

ومما زاد فى إمكانية التعليم والإقبال عليه ما كان ينشره المبعوثون بعد عودتهم من الخارج عن الجامعات التى تخرجوا فيها، فمثلاً "محمود عزمى" كتب عن جامعة باريس، وتنشر الجرائد عن جامعة لندن التى تمنح شهادتها للمتبرعين لها. كما كان للنشاط الحزبى ودعوة المفكرين الاشتراكيين وغيرهم من الكتاب التقدميين، بالإضافة إلى تقارير طه حسين والهلالى والقبانى والسنهورى .. الأثر الأكبر فى دفع التيار الإصلاحى فى التربية والتعليم. "كذلك كان للهيئات العلمية كرابطة التربية الحديثة ومعهد التربية وقسم الخدمة الاجتماعية بالجامعة الأمريكية، ونادى المدارس العليا دوراً فى تطوير الأهداف التربوية وتغيير مسارها"(٢١).

وأسهمت حركة الفكر وجدلياته فى إلقاء الضوء على أهمية التربية ودورها فى رقى الأمم، فإن من أهم أسباب انحطاط الأمم

وارتقائها طرق التربية والتعليم، "والتعليم فى مصر - على حالته - لا يصلح إلا لإعداد موظفين"(٢٢) لأن سياسة التعليم الحاضرة ليس من شأنها أن تحقق أمانى البلاد، وأصبح من المحتم تغييرها "ليكون التعليم وطنياً ويفى باحتياجات الوطن الحاضرة والمستقبلة"(٢٣).

وفى برلمان سنة ١٩٢٤ يهاجم النائب الوفدى "ويصا واصف" وزارة المعارف التى ليس لها سياسة خاصة بالتعليم على الرغم من أن التعليم ليس من الأمور الكمالية بل هو أمر حيوى يتوقف عليه وجود مصر. ويستهجن سياسة الإنجليز فى التعليم التى استهدفت مجرد تخريج موظفين أو حب التوظيف. وقال "إننا من المفروض أن نهدم هذا النظام". وكذلك استهجن سياسة الحكومة التى نظرت إلى التعليم على أنه منحة لا واجب محتم عليها، ومن ثم طالب بضرورة مضاعفة ميزانية التعليم(٢٤)فى حين أن النائب "عبد المجيد نافع" يخالف ويصا واصف ويطالب بضرورة الإقلال من عدد المتعلمين ما دامت الدولة لا تستطيع توفير فرص عمل لهم لأن المتعلمين - كما رأى - لا يرون هدفاً آخر للتعليم غير طلب الوظيفة. ويطالب أيضاً "بوضع سياسة عامة للتعليم تقوم على أن يكون التعليم عملياً لا نظرياً ويحتل تدريس اللغات الأجنبية مساحات أكبر مما هى عليه ومراجعة لطرق الامتحانات القائمة - التى تمثل فى رأيه - ألغازاً مستعصية"(٢٥).

ويدافع "محمد على علوبة" عن حق الإنسان المصرى فى التعليم الذى هو بمثابة "الغذاء والنور والهواء للإنسان وبالتالى لا حياة بدون التعليم فهو للشعب أهم من الخبز"(٢٦).

وتشير حركة الفكر السابقة إلى المحاولة الجادة لتحطيم "صنم الشهادة" كهدف أسمى للتعليم ومحاولة توسيع مجال الأهداف التربوية للتعليم وعدم قصره على القادرين مادياً، وتغيير النظرة للأعمال المهنية والحرفية.

وعلى مستوى الفعل المجتمعى العام، كان إنشاء الجامعة المصرية انحيازاً لنشر النور والوعى، كما كان إنشاء المعهد العالى للمعلمين سنة ١٩٢٩ بداية التعمق فى علوم النفس والتربية والأخذ بالنظرية الغرضية فى التربية نتيجة لاكتشافات دارون لنظريته فى أصل الأنواع والنشوء والارتقاء، واستعداد الكائن الحى للتكيف مع البيئة التى يعيش فيها مما يعطى للتربية المكانة الأولى فى تحقيق إعداده للحياة، كما كان للأخذ بنظرية جون ديوى فى مجال النشاط التربوى أثر فى إعطاء التلميذ قدراً من الحرية يتحرك فى إطاره من خلال دوافعه الطبيعية فى المواقف التى يعدها له المربى.

وعلى الرغم من كل هذه المحاولات، فلم يمكّن التوصل إلى تطويع نظرية تربوية محددة الجوانب والأبعاد وغلب على تلك المحاولات "الشعور بالنقص إزاء حضارة الأجنبى، فساد طابع الاستعارة من الخارج دون مراعاة لظروف التلاميذ والمجتمع"(٢٧).

وهكذا سارت خطة التعليم المحكومة بأهداف تربوية غامضة بين عوامل الإحباط تارة وعوامل النجاح تارة أخرى، مما أدى إلى "مزيد من التراكمات فى قطاع من أهم القطاعات القومية، وبالتالى إلى تأخر المسار المصرى للحضارة والثقافة ذاتهما، الأمر الذى لا نزال نعانى منه حتى وقتنا الحاضر"(٢٨).

أهداف التربية فى الفكر التغريبى:

ويمكن بلورة هذه الأهداف وفق الشخصيات التالية:

أولاً : عند قاسم امين:

اهتم قاسم أمين بالبحث فى أهداف التربية على أساس أن "التربية من ضرورات الحياة كالأكل والشرب، وكل اقتصاد فيها غير محمود"(٢٩).

وعرَّفَ قاسم أمين التربية على أنها "تنمية القوى المودعة فى الإنسان الناطق والحيوان الأعجم، وبالتالى فإن أعظم شئ فى حياة الإنسان يستحق المباهاة والافتخار بل والإعجاب والزهو هو تربية الإنسان لنفسه"(٣٠).

ومن ثم طالب قاسم أمين الآباء والأمهات بأن يعدوا أبناءهم إلى غاية الغايات وهى الوصول إلى السعادة وأن يفتحوا أبواب الآمال لأنها الأبواب الحقيقة للثروة وأن يوفروا لهم من فرص التعليم ما

يمكنهم من الحصول عليها. ولم يقصد قاسم أمين التعليم السائد، بل كان يقصد العلم بالعلوم التجارية التى هى علوم الثروة. وهى العلوم الحقيقة ولا تقل فى فضلها عن أشرف العلوم. وفى بلاد أوروبا مثل ألمانيا والنمسا وإنجلترا وأمريكا لا تعتبر التربية تامة إلا بعد أن يمكث الشباب ستة أشهر أو سنة فى مدرسة تجارية، وهذا من أسباب ثراء هذه الأمم. وهذا عكس الحال عندنا فنحن مازلنا نحترم الوظائف الحكومية ونعدها منتهى الفخار والشرف ونحتقر التجارة، ولا نقبل عليها حتى عند الحاجة، وبالتالى كان نصيبنا الفقر الأسود، علاوة على سبب آخر هام هو سوء تربية الأولاد التى لا نهتم إلا بإعطائهم التغذية والملبس، تماماً كما يعتنى أى إنسان بحيوان يحبه. وكل بناء يقام بعد ذلك على هذا الأساس هو بناء على الرمل لا يلبث أن ينهار مهدوداً.

ويستفيض قاسم أمين فى شرح سوء التربية بأن الأولاد يقضون أوقاتهم فى تعلم القراءة والكتابة واللغات الأجنبية ومطالعة العلوم لسنوات، وبعد انتهاء مرحلة الدراسة يدخلون فى الحياة العملية ونحن ننتظر منهم أن يكونوا رجالاً ذوى إحساس شريف وعواطف كريمة وأخلاق حسنة وهمم عالية، ولكن واأسفاة نرى آمالنا فيهم غائبة .. فمع الأسف أن المصرى لا يزال يظن أن تربيته عبارة عن وضعه فى المدرسة، وأنه متى علم ما كان يجهله من العلوم فقد أحسن تربيته، وقام بما يجب عليه، مع أن التعليم هو فى الحقيقة أقل فروع التربية شأناً وفائدة(٣١).

وعدم المبالاة بالتربية يرجع إلى إهمال شأن الوجدان عند الإنسان، فالوجدان عند قاسم أمين هو المحرك الوحيد للعمل، ولا يظهره ولا يقويه ولا ينميه إلا التربية التى لا عامل لها إلا البيت الذى هو الأم. فإصلاح الإنسان لا يكون إلا بالتربية، والتربية لا تكون إلا بالعائلة، ولهذا فإن العائلة أساس كل جامعة، وتبدأ التربية من المهد إلى اللحد، فالتربية هى العمل المستمر الذى تتوسل به النفس إلى طلب الكمال من كل وجوهه[٣٢].

أقسام التربية:

ويقسم قاسم أمين التربية إلى قسمين:

١- تربية العقل:

وهى التى توجه مدارك الإنسان إلى اكتشاف حقائق العلم.

٢-تربية الروح:

وهى التى توجه إرادة الإنسان إلى الخير وتميل بإحساسه إلى الجميل. وكلتاهما لازمتان لسعادة الإنسان.

أما التربية العقلية فمنبعها المكاتب والمدارس، وأما التربية الروحية فلا تكتسب إلا من العائلة التى عمادها الأم.

والمعلم الحقيقى للطفل، كما يراه قاسم أمين، هو القدوة الحسنة، فالتربية تهدف إلى تعويد الطفل على حسن الفعل وتحلية

النفس بجميل الخصال، والوسيلة إلى ذلك واحدة، وهى إن يشاهد الطفل آثار هذه الأخلاق حوله، ويرى الأسوة الحسنة فى بيته وفى الخارج.

أهداف التربية:

ويبلور قاسم أمين أهداف التربية عندما يتكلم عن عناصر التربية، ويصوغ من خلالها أهداف كل عنصر كما يلى:

١- تربية الذوق:

فمن الخطورة بمكان إهمال تربية الذوق، إذ إن ذلك يعد من أكبر أسباب انحطاط الأمة المصرية. فالفنون الجميلة كالتمثيل والتصوير والموسيقى ترمى إلى غاية واحدة هى تربية النفس على حب الكمال والجمال، وإهمالها هو نقص فى تهذيب الحواس والشعور(٣٣).

٢- تربية الروح:

وتكون بتعويد الطفل لا على أن يفهم الطيب طيبا، والخبيث خبيثاً، بل على أن يعمل الطيب ما قدر، ويتجنب الخبيث ما استطاع، فالتمييز بين الفضيلة والرذيلة ليس بالشىء المهم فى فن التربية، ولكن المهم فى اكتشاف وإظهار وتنمية جميع الملكات المخلوقة فينا أو غرسها فى نفوسنا، وتقويتها وإحيائها حتى تمسك فى النفس بجذورها فلا تستطيع قوة خلعها بعد ذلك أبدا(٣٤).

٣- تربية الأخلاق:

التى تهدف إلى تقويم كل اعوجاج فى الإنسان فيصير قويماً منزهاً عن القيود والنقائص[٣٥].

٤- التربية الدينية:

فالدين هو الشىء الوحيد الذى يرسم أمام الإنسان صورة الكمال الحقيقى. وغرس بذور محبة الدين فى نفس الطفل تجعل وجهته دائماً الكمال والجمال[٣٦] .

٥- التربية الوطنية:

أى غرس كل ما يمكن أن يعلى من شأن الوطن فى نفس الطفل وتعويده النظر إليه كشىء محترم جليل مقدس وإفهام الطفل أنه وحده لا قيمة له ولا اعتبار لوجوده الذاتى إلا بانضمامه لأمة، وأن منافعه زائلة ومنفعة الأمة هى الأرسخ[٣٧].

٦- تربية الضمير:

أو ما يسميه الأوروبيون "المحكمة الباطنية"، إذ يجب تعويد الطفل منذ الصغر على أن يتداول مع نفسه ويحاكم ذاته ويحاسبها أمام ضميره، فلا يكون جل اهتمامه محاسبة الآخرين على تجاوزاتهم[٣٨].

٧- تربية الغيرية:

حب النفس فطرة فى كل إنسان، وهذا لا ضرر فيه إلا إذا أضر بالغير. لذا وجب تعويد أطفالنا على الاجتماع بأمثالهم حتى إذا ما

شـبـوا على ذلك كـان حب الاجـتـمـاع وحب الـغـيـر والحـرص على المصلحة العامة فطرة فيهم مثل حب النفس[٣٩].

٨- التربية البدنية:

للجسم حقوق منها أن يصرف كل يوم مقداراً من القوه لتحريك الأعضاء وتمرينها سواء بالمشى أو اللعب أو الشغل وإلا سقط من الهزال والضعف المورثين للكسل[٤٠]

٩- التربية العقلية:

إذ يجب على التربويين أن يحافظوا على النشاط العقلى للطفل بتعويده على التفكير والتأمل والمطالعة كل يوم. وإذا نشـأ الطفل على هذه العادة فلم يتركها، وفى هذه الحالة يسقط قول الأوروبيون إن المصرى من سن السابعة حتى سن العشرين من عمره يضاهى الأوروبى فى الفهم والحفظ والنشاط ولكنه بعد ذلك يأخذ فى التقهقر شيئاً فشيئاً حتى ينسى ما تعلمه، ويسقط فى الجهالة والخمول التى فيها جنسه وذلك لأن المصرى بعد أن يحصل على الوظيفة الحكومية ينتهى كل طموحه ولا يعد يفكر إلا فى العلاوات والترقيات وقلما يفكر فى أن يزيد ثقافته أو ينمى شخصيته[٤١].

ثانياً: عند أحمد لطفى السيد:

لعل مشكلة التربية تكمن فى اتخاذ الوظيفة الحكومية هدفاً وحيداً للمتعلم، ومن هنا يكون العلاج فى إعادة صياغة أهداف

التربية على نحو يحافظ على بناء شخصية المتعلم واستمرار تنمية قدراته العقلية والنفسية والروحية. وهذا ما دفع أحمد لطفى السيد للاهتمام بقضايا التربية والتعليم، "فالتربية تنمى الخلق، والتعليم يشحذ الذكاء"[٤٢]، وهما معاً يغرسان فى الإنسان مبدأ التسامح، وهو "المبدأ القويم، والفضيلة القصوى لبنى الإنسان"[٤٣].

"ولا خير فى تعليم لا غرض له إلا الإكثار من عدد المتعلمين تعليماً قد ينفع الحكومة، ولكنه لا ينفع العلم والوطن، إذ إن خريجى المدارس العالية قد صاروا أكثر عدداً مما يلزم الوظائف الحكومية"[٤٤].

وتعتبر فكرة الحرية المحور الذى تدور حوله أهداف التربية والتعليم عند لطفى السيد. فالحرية معنى ملازم للنفس لا تنفك عنها مطلقاً، خلقت نفوسنا حرة، طبعها الله على الحرية.

الحرية والتربية:

وحرية الإنسان متعددة الجوانب، يصنفها لطفى السيد فى صنفين[٤٥]، لكل منها نمط تربية يحقق لها أهدافها:

١- الحرية المدنية:

وهى أن تعمل ما تشاء، بشرط ألا تضر بالغير، وهذا الصنف من الحرية يرعى بتربية الذوق، فكل شئ يصلح بالتربية خصوصاً

الذوق فإنه ابن التمرين والعادة. "والذوق شئ ليس فى الكتب،بل هو استعداد فى النفس يُنمى بالتربية "(٤٦).

٢- الحرية السياسية:

وهى أن "يشترك كل فرد فى حكومة بلاده اشتراكاً تاماً وكاملاً وهذا ما يحقق سلطة الأمة"(٤٧). وأول ما يجب فى التربية السياسية هو استقلال الفرد لا استقلال الأمة، حقاً إن استقلال الأمة يقوى استقلال الفرد، ولكن استقلال الفرد فى ذاته وفى رأيه وفى عمله، لا يتوقف مطلقاً على الاستقلال العام للأمة بدليل أنه يوجد فى كل أمة مستعبدة أفراد أحرار مستقلون.

وأحسن مثل فى تربية الاستقلال الفردى هو "تعليم الحق والواجب، تعليم حدود الحاكمية والمحكومية، تعليم حدود السلطة والطاعة، أى تعليم الإنسان أنه إنسان بالقانون والفلسفة والقدوة الحسنة"(٤٨).

نقد السياسات التعليمية:

وينتقد لطفى السيد سياسات التعليم فى مصر حيث إنه خليط من التعليم الفرنساوى والإنجليزى تقوده الصدفة إلى أى نتيجة غير منتظرة، ثم إنه تعليم عاجز عن توصيل الأمة إلى منافعها. ويرى لطفى السيد أن نقطة البداية فى تحديد هوية أى نظام تعليمى، هى تحديد أهدافه التى يسعى إلى تحقيقها.

أهداف التربية:

يحدد لطفى السيد أهداف التعليم فى عبارات موجزة، فيقول: إننا نريد من التعليم أن يغرس حب العمل، ويزكى فى القلوب نار النشاط، ويبذر فى النفوس بذور الفضيلة، ويستأصل جذور الرذيلة(٤٩).

وعلى الرغم من أن لطفى السيد يعترف بالدور الحيوى للمعلم عامة والأم خاصة فى تربية الطفل، فإنه يقرر أن نفس المرء هى أصدق المربين(٥٠) وذلك فيما بعد أن يتجاوز الطفل مرحلة اعتماده على غيره فى التربية. فالنفس عنده هى أعظم مربى ومعلم وذلك بأن تحاسب صاحبها على ما صدر منها من أعمال، وما جال فيها من خواطر وما عقدت عليه النية من الأمور. وهذه عملية صعبة فى أولها، ولكنها بالزمان تصفو النفس بالمحاسبة وتستحى من تكرار الاعتذار عن الخطأ وتنمو النفس على السلامة وتقدير أعمالها بميزان العدل ويصير الخير لها عادة لا تحب النزول عنها، فالإنسان أسير العادة(٥١).

ويتصور لطفى السيد أن تكون أهداف التعليم فى مصر الآتى(٥٢):

١- أن يسترد المصرى فضائله الاجتماعية التى طمسها الاستبداد الطويل.

٢- أن تتسلح ملكاته بالعلوم والمعارف ليكون قادراً على مزاحمة غيره فى بلاده، مزاحمة القرين للقرين فى المسائل العلمية والفنية والاقتصادية.

ومع الاختلاف فى طرق تحقيق هذين الهدفين، يجب الحرص على "جعل الدين قاعدة أساسية للتربية الأخلاقية حتى لا يفقد المصرى صورته، وحتى تكون الأمة متشابهة الأفراد، ويجب أيضاً البعد بقدر المستطاع عن التقيد بالكتب المدرسية وجعل فكر التلميذ أسير لرأى الكتاب، بل أن تكون المدرسة صورة مصغرة للحياة الاجتماعية، يتعلم فيها الطالب، على قدر الإمكان، كل ما يحيط به، حتى إذا خرج من المدرسة لا يكون غريباً عن الحياة العملية، محتاجاً إلى من يقوده فيها كما يقاد من لا يبصر ضوء النهار"(٥٣).

الحكومة معلم فاشل:

وينتقد لطفى السيد سيطرة الحكومة على التعليم فالحكومة فى رأيه معلم غير نافع، لأن اختصاصها أن تصبغ أبناء الأمة بصبغة طريقتها فى الحكم "ولكن يستحيل عليها أن تكون اختصاصية فى التربية والتعليم"(٥٤).

فمصر فى حاجة إلى تربية حرة، تخرج أفراداً شجعاناً قادرين على المزاحمة على الظفر فى معترك الحياة. إن التعليم فى أى بلد يتبع شكل السياسة فيه، والحكومة المستبدة يكون تعليمها أداة

للاستبداد، يعلم التلميذ صنوف الطاعة، ويغل أيدى الأساتذة الأحرار عن أن يعلموا التلاميذ حسن التفكير ويعودوهم على الاستقلال فى الرأى. وكذلك فإن الحكومة المستبدة تتدخل فى مادة التعليم وتحظر على الأساتذة أن يخوضوا فى موضوعات وحوادث معينة، كما تحظر تدريس آراء تربى الحرية والاستقلال فما المدارس عند الحكومة إلا فبريقات مستخدمين.

والحكومة بسيطرتها على التعليم تعطى كل التلاميذ نفس التعليم، فلا تراعى الفروق الفردية، ويؤدى هذا إلى ندرة النوابغ. إن التعليم كالتربية ينبغى أن يكون فردياً ينمى الملكات إلى أرقى ما يقبله استعداد التلميذ.

والعلم لا يرقى تحت ضغط السياسة أبداً وبالتالى يجب أن تتخلى الحكومة عن دورها فى مجال التربية والتعليم لأن هذا من اختصاص الآباء أو من يمثلونهم فى تجمعات حرة أو فى مجالس اختيارية ولا يكون للحكومة إلا الإشراف الضرورى لمنع ما يخل بالأمن والآداب. وتكون وظيفة نظارة المعارف الأشراف على التعليم من حيث تقرير الإعانات وتوزيعها على الطريقة المستعملة فى إنجلترا.

اهتمام لطفى السيد بالتربية:

ويعود اهتمام لطفى السيد بأمور التربية والتعليم إلى الإيمان بالاعتدال كمنهج لتغيير المجتمع، وثقته بأن الحرية لا تصان

بنصوص قانونية، وإنما برجال لعقولهم وقلوبهم من الشجاعة الأدبية ما يكفى لإنزال الطغاة المستبدين عن عروشهم، فهؤلاء الرجال فى اعتقاده، لا يُكَوَّنون إلا بتغيير فى الأفكار وفى الاتجاهات وفى العادات، أى "بتربية جديدة وهذه التربية الجديدة لا تتم فى أيام أو فى شهور بل تحتاج إلى سنوات وسنوات، وأجيال وأجيال، إذ لا بديل عن التدريج وبالتالى الاعتدال"(٥٥). ويرفض لطفى السيد الثورة خاصة بعد مرارة هزيمة عرابى، وكذلك لم يؤمن بسياسة إثارة مشاعر الجماهير بالخطب الحماسية كما فعل مصطفى كامل لأنها لم تحقق أى تغيير حقيقى، ولا حرية داخلية للفرد، ولا استقلال الوطن "إن استقلال الأمة نتيجة تربية طويلة واعتقادات وميول عامة وأطماع كبيرة لا يجتنيها دفعة واحدة ولا جيل واحد، بل تختمر فيها وتنتج نتائجها الطبيعية بالزمان. فاستقلال مصر لا يجىء بالمنشورات والتحمس الباطل، وإنما يجىء من العمل الهادئ ومن السلام، وما السلام إلا ذكاء فى العقل والقلب يهدينا إلى معرفة مصريتنا وقصر عملنا على مصر، وإنماء كفاءاتنا قبل كل شئ، والتمييز بين الممكن فى الواقع والممكن فى الخيال"(٥٦).

وعلى الرغم من أن الطريق الذى يختاره لطفى السيد شاق وطويل، فلا بديل عنه "لأنه يستتبع الوقوف بالضبط على خير الأنماط المفيدة لنا، ثم القدرة على تطبيقها على الوجه النافع، ثم الانتظار بها حتى تتأقلم فى مصرنا، أى تصير مصرية بالزمان، ثم

تنتج نتائجها البطيئة التدريجية فى كفاءاتنا المختلفة حقيقة، هذا طريق بعيد، لكنه مع ذلك أقرب الطرق لأنه الطريق الوحيد"(٥٧).

ثالثاً: عند سلامة موسى:

وإذا كان الاعتدال والإصلاح هما طريق التغيير عند لطفى السيد، فإن القفز على المعقول وحرق المسافات، والفكر الثورى الطفرى، هو طريق التغيير عند سلامة موسى الذى حدد قضيته الأساسية فى الحياة فى الكفاح. ولكن كفاح من؟ ولماذا؟

كفاح الاستعمار الإنجليزى، والقوى الرجعية المحلية "كفاح الإنجليز ليجلوا عن مصر، ولأنهم حاربوا التقدم والرقى فيها بمحاربتهم التعليم والتصنيع. وكفاح القوى الرجعية المحلية لأنهم العدو الحقيقى لمصر، فهم الذين يحاربون العلم والحضارة العصرية وحرية المرأة ويؤمنون بالغيبيات والتقاليد العفنة التى جعلت أبناء مصر يعيشون هوان الجهل وهوان الفقر"(٥٨).

وعندما يتخلص سلامة موسى من أعدائه يحقق المجتمع الجديد والإنسان الجديد. المجتمع الجديد هو المجتمع الاشتراكى، والإنسان الجديد هو السبرمان. والسبرمان هو الإنسان الأعلى الذى نكون نحن منه بمكان الغوريلا من الإنسان.

والسبرمان يتميز بضخامة الجسم والرأس، والقدرة على الدأب فى العمل ومكافحة الأمراض، وضعف العاطفة. والدين ضرورى

للسبرمان، فلا يمكن أن يعيش الإنسان بلا دين، ولكن الأديان الراهنة تتدخل فى أمور العالم وتعرقل سير الرقى "لأن الرقى يقتضى التغيير ولا تغيير بدون بدعة جديدة ولكن الأديان، للصفة المقدسة التى تتصف بها، تقف جامدة لا تقبل تغييراً فتعمل بذلك على جمود الأمة"(٥٩).

والأخلاق كذلك ضرورية للسبرمان، ولكنها يجب أن تكون حرة فليس من مصلحة السبرمان أن يعيش فى قفص من الممنوعات الأخلاقية. والزواج يجب أن توضع له قيود صارمة فلا يسمح بتزاوج من هم دون نسبة عالية من الذكاء.

وإذا كان الدين والأخلاق والزواج من الموضوعات التى تتضمن محاذير قد تعوق خلق السبرمان، فإن سلامة موسى يجزم بأن الاستبداد ممثلاً فى جور الحكومات، والاضطهاد الدينى يمثل أكبر الأثر فى نقص ذكاء الأمم وشجاعتها بوجه عام وفى تقلص فرص خلق السبرمان ــ وهو حلم البشرية جمعاء ــ بوجه خاص. والتعليم هو أداة المتعلم لتحقيق حلمه فى تطوير نوعه من الإنسان إلى السبرمان، لذلك يرفض سلامة موسى أن تكون هناك موضوعات محرمة أو محظورة، واعتبر ذلك من الرواسب الثقافية التى تبلد الذهن وأن كل من يتعلم وفق هذه المحظورات "جاهل نشيط" وهو "أفظع أنواع الجهل على حد تعبير جوته"(٦٠).

وقام سلامة موسى بتمثل هذا الفكر فى تربيته لنفسه، إذ حدد هدفه فى تكوين شخصية نيوروزية، قلقة، مستطلعة، تطمع فى أكثر مما استوعبت، الثقافة هى اهتمامها الوحيد.

نقد سلامة موسى للتربية:

وانعكست شخصية سلامة موسى، القلقة، المقلقة، فى نقده لحالة التربية والتعليم فى مصر. فالطفل فى المدرسة المصرية لا يجد من الكتب المغرية ما يجعله يهوى الثقافة فى طفولته، ثم فى صباه ومن ثم تلازمه فى كهولته فشيخوخته، علاوة على "بخل الآباء على أبنائهم بالنفقة على هواية الاطلاع حتى لا يضيع وقته فى دراسة ليس لها قيمة فى الامتحانات والشهادات. ولكن هذه الدراسة الحرة والقراءة خارج جدران المدرسة هى التى ستعيش وتبقى مع الصبى إلى حين يصير رجلاً وشيخاً، وهى التى ستجعله إنساناً إنسانياً حين ينسى ما تعلمه فى المدرسة والجامعة من دروس لعله لم يقصد منها سوى الاحتراف للكسب المادى"(٦١) وهؤلاء يعتبرهم سلامة موسى أميين.

هدف التربية:

وهدف التربية لا ينفصل عن وسيلتها فإن أعظم وسيلة للتربية هى الكفاح من أجل الخير فى العالم، فأنت تكافح لكى تغير حالاً

قائماً، ولكنك أنت أيضا تتغير بهذا الكفاح، وذلك لأنك ستحتاج إلى الدرس والتفكير وستلاقى الصعوبات والعقبات وقد تنجح وقد تخيب، وكل هذا تربية لك وزيادة فى عقلك وبصيرتك.

ويفرق سلامة موسى بين التربية والتعليم، ويعلى من قدر التربية على الرغم من الأهمية القصوى للتعليم المدرسى، فالمدرسة ضرورية لكل من الجنسين غير أنها لا تمنح إلا قدراً ضئيلاً من المعارف بالقياس إلى الحاجات التى تتطلبها الحياة، والمدرسة مهمة كذلك لأنها تمنح علومها لقرابة مليون دارس على وجه العموم دون اعتبار للخصائص التى تميز كل فرد على حده. غير أن أسلوب الدراسة يسير على قواعد جامدة تعتمد على الحفظ والاستظهار، وتمنع الدارس من التوسع فى الموضوع الذى يدرسه أو الاستطراد فيه إلى موضوعات أخرى يستمتع بها الطالب. لذلك فإن المجتمع المربى أرقى وأعظم قيمة من المدرسة التى تعلم فالمجتمع الراقى يؤمن بالثقافة وفيه آلاف المكتبات التى تبيع الكتب ويشترك أفراده فى المجلات والجرائد السيارة والنشاط الذهنى يجد السوق الرائجة فى تلك الأمم لمنتجاته والبيوت لا تخلو من المكتبات. لذا نجد بعض الفلاسفة والمفكرين لم يتعلموا قط فى الجامعة مثل "سبنسر" و"برنارد شو"، لأن المجتمع الذى عاشوا فيه كان بمثابة جامعة كبرى، فتحت أذهانهم، وحصلوا فيها على النضج الثقافى الذى ربما لم يبلغه خريجو الجامعة.

وكذلك الجريدة والمتحف وحديقة الحيوان والراديو بالإضافة إلى الكتب والمجلات تعتبر أكبر مدرسة يتعلم فيها الفرد .

والتعليم الذى نتلقاه فى المدارس والجامعات لا يساعدنا إلا على أن نحيا الحياة البيولوجية التى لا تختلف عن حياة الحيوان، وأنها لا توفر لأصحابها سوى المعارف التى تعينهم على الكسب المادى، إذ أن التعليم النظامى يحيل المتعلم إلى متخصص يعرف فناً ويمارس حرفة فى حدودها يحيا ويعيش، "وأعظم عيوب المدرسة المصرية هو أنها تعلم مواد وتعطى معارف ولكنها لا تعلم المنهج أو تكسب الطريقة التى يمكن بها للمتعلم أن يحصل على المواد والمعارف ويزيد منها"(٦٢).

غايات الثقافة:

يحدد سلامة موسى الغرض الأسمى للثقافة فى الكفاح .. الكفاح من أجل تغيير الحياة إذ يجب علينا أن نمارس الثقافة، لا كمتفرجين أو محايدين، بل كمكافحين مشاركين فى أمور الحياة. والخطوة الأولى للثقافة هى المعرفة التى تؤدى إلى الفهم والرأى، والحكمة التى تؤدى إلى اكتساب أسلوب للحياة، أى أسلوب سامى نعيش به. ومن هنا يجب أن تكون الثقافة (تطبيقية) غايتها مثل غاية الفلسفة والدين .. معرفة ثم رأى ثم عاطفة ثم الأسلوب الذى نعيش به(٦٣).

والمدرسة فى حياة سلامة موسى الشخصية ليس لها فضل فى ثقافته أو تعليمه، فقد تعلم فى المدرسة مواد دراسية ومعارف لم تكن كبيرة القيمة، ولكنه لم يتعلم سلوكاً ولم يتخذ منها أسلوباً للتربية، وقد نسى معظم ما تعلمه فى المدرسة من قواعد النحو وأسماء فى الجغرافيا والتاريخ وعمليات الجبر والحساب .. الخ. نسى سلامة موسى كل ذلك عن ظهر قلب، متعمداً، راجياً النسيان حتى يخلى ذهنه لما يستحق أن يدرس ويعرف من شئون هذا الكوكب. أى الثقافة الحرة التى يحرص الإنسان على تلقيها طوال حياته فهى التى تكسب الحياة دلالة ومغزى وتوسع حدود حياتنا الضيقة وتكبر العقل وترحب الصدر وتمتزج بنفوسنا وتحرك نشاطنا وتبعث طموحنا. فما دامت الحياة أكبر من الحرفة فإن التثقيف يجب أن يكون للحياة قبل أن يكون للحرفة(٦٤).

والمجتمع الراقى عند سلامة موسى هو المجتمع الصناعى، لأن حرية الفكر تنمو فى الوسط الصناعى لأن قاعدته الابتكار والاختراع والمعارف، وتموت حرية الفكر فى المجتمع الزراعى لأن عدته التقاليد والسنن والشرائع.

ويحدد سلامة موسى غايات الثقافة فى الآتى:

١- جعل العمر البيولوجى يمتد إلى العمر الجيولوجى.

٢- دراسة التاريخ تجعلنا نشعر بالتضامن البشرى واحترام الحياة.

٣- دراسة المشاكل العالمية والقطرية تجعلنا نقف على "العقل العام"

ونشترك فيه، فنساهم فى حمل لواء الكفاح فى حلها وتغيير المجتمع.

٤- اكتساب الشخصية المتطورة.

٥- مقاومة الشيخوخة الهادمة، وذلك لأن العقل المثقف له عشرات الاهتمامات. فى حين أن الشخص غير المثقف تأتى شيخوخته وهو فى الحقيقة ميت تأخر دفنه(٦٥).

شروط الشخص المثقف:

والشخصية المثقفة لها شروط، فالشخص المثقف يجب:

١- أن يعرف تاريخ العالم.

٢- أن يعرف الأفكار الفلسفية السائدة فى عصره.

٣- أن يتخصص فى علم من العلوم.

٤- أن يعرف لغة ما بالإضافة إلى لغته الأصلية.

٥- أن يعرف شيئاً من الفنون الجميلة والآداب والموسيقى والشعر والرسم والنحت. وكذلك يعرف شيئاً عن الأديان من حيث إنها تحاول الاهتداء إلى العيش الأمثل(٦٦).

رابعاً: عند طه حسين:

ربما يتميز الفكر التربوى عند قاسم أمين ولطفى السيد وسلامة موسى بالحيوية والتدفق غير أنه ربما يتميز أيضاً

بالعمومية والشمولية، الأمر الذى يختلف فيه عند طه حسين، إذ باعتباره رجل تربية متخصص اشتغل بالتدريس وشغل عدة وظائف هامة فى وزارة المعارف جاءت آراؤه التربوية موضحة تفصيلاً بطريقة أكثر إجرائية، فلم يتكلم طه حسين عن أهداف تعليم أو أهداف تربية إنما تكلم عن أهداف خاصة بكل مرحلة تعليمية، على النحو التالى:

أهداف التعليم الأَولى:

رفض طه حسين ما يشاع من أن أهداف التعليم الأَولى هى مجرد محو الأمية، وجعل أبناء الشعب قارئين كاتبين فى أقصر وقت ممكن، لأن هذا التعليم لا حظ له من نضج، وهو جهد أقرب إلى الشر منه إلى الخير، لأن الصبى الذى يلم بالقراءة والكتابة والحساب ثم يدفع إلى ميادين الحياة العملية يكون بين أمرين: إما أن تشغله الحياة عما تعلمه فينساه ويرتد أمياً فيكون قد ضيع وقته ووقت معلميه فى المدرسة، وإما أن يستبقى علمه بالقراءة والكتابة وإذ هو يقرأ كل ما يقع إليه غير تمييز ولا اختيار على اختلافه وتباينه واضطرابه وتناقضه، فينشأ ضعيف العقل، فاسد الرأى، مشوه الفكر، عاجز عن الفهم والحكم، مستعد للتأثر بكل ما يلقى إليه والاستجابة لكل ما يدعى إليه. وهذا النوع من الشباب خطر على نفسه وعلى أمته لأنه خطر على النظام الاجتماعى دائماً[٦٧].

يرى طه حسين أن التعليم الأولى هو قاعدة إعداد كثرة الشعب للحياة وتحميله تراث الأجيال الماضية ومن ثم وجب أن يكون هدفه تزويد الطالب بأيسر حظ من المعرفة يمكنه أن يعرف نفسه وبيئته ووطنه ليكون عضواً صالحاً فى بيئته الاجتماعية.

فالتعليم الأولى أقدر من غيره من أنواع التعليم الأخرى على القيام بتحقيق فلسفة المجتمع، لأنه:

١- أيسر وسيلة للفرد ويستطيع بها أن يعيش.

٢- أيسر وسيلة للدولة لتكوين وحدة وطنية وإشعار الأمة حقها فى الوجود المستقل الحر. وكذا تمكين الأمة من البقاء والاستمرار لأنها به تنقل التراث الثقافى للأمة.

٣- هو الدعامة الصحيحة للحرية لأنه الوحيد الذى يشيع فى نفوس الأفراد الشعور بالتضامن الاجتماعى والحرص على احترام حقوق الغير.

وبناءًا على أهمية التعليم الأولى، وخطورة دوره يجب تدريس تاريخ مصر وتقويمها ولغتها ثم نظامها السياسى، كما يجب الاهتمام بتدريس التربية البدنية والتربية الخلقية فى إطار المدرسة، لأن الأسرة المصرية بعيدة كل البعد عن أن تستطيع النهوض بأعباء التربية الصالحة للجسم والخلق(٦٨).

أهداف التعليم الثانوى:

يرفض طه حسين اعتبار التعليم الثانوى لوناً من ألوان الترف، وفناً من فنون المتاع الذى يمكن الاستغناء عنه، والاكتفاء بما هو

دونه. فالتعليم كله على اختلاف أنواعه وفروعه ضرورة من ضرورات الحياة فى أى أمة متحضرة ثم يقرر طه حسين - رغم ذلك - أن التعليم الثانوى ليس ضرورى لجميع أفراد الشعب كالتعليم الأولى، بل هو ضرورى لجماعات فقط من الشعب. وليست هذه نظرة طبقية بالمفهوم الاقتصادى أو الاجتماعى ولكنها نظرة تراعى اختلاف وتفاوت الكفايات البشرية(٦٩).

ويدخل طه حسين فى جدل حول أهداف التعليم الثانوى مع من يعتقدون إلمامهم بهذه الأهداف .. يقول البعض إن أهداف التعليم الثانوى إعداد الطلاب للتعليم العالى، فإذا سألتهم عن غاية التعليم العالى نفسه لم يعرفوها أو لم يحققوها. وإذا كان التعليم العالى مجهول الغاية وهو فى الوقت نفسه غاية التعليم العام، فقد أصبح التعليم العام نفسه مجهول الغاية أيضاً. والبعض الآخر يقول إن غاية التعليم العام هو إعداد الشباب للحياة، فإذا سألتهم عن معنى هذا الهدف تفصيلاً وبدقة لم يحسنوا الجواب لأنهم لا يحققون هذه الحياة ولا يحققون الإعداد لها، وإنما هى كلمات تُقرأ فى الكتب فتؤخذ على علاتها وفى غير بحث ولا تحقيق ولا تمحيص، وليس أدل على ذلك من أننا تحررنا من الاستعمار الإنجليزى ولم يهيئ الطلاب للتعليم العالى تهيئة خيراً من تلك التى كانوا يهيئونها لأيام الإنجليز.(٧٠)

وبعد أن يدحض طه حسين حجج الذين يتصورون الإلمام بأهداف التعليم العام، يوضح رأيه فى هذه الأهداف فيقول إنها

يجب أن تهتم بتهيئة الشباب للإقبال على دروس الجامعة فيسيغها وينتفع بها، ويجد فى ذلك لذة تدفعه إلى أن يضاعف جهده، و إلى أن يستزيد من التحصيل، وإلى أن يعمل مع الأستاذ عمل الشريك لا عمل التلميذ الذى يتلقى منه العلم فيفهمه حيناً ولا يفهمه أحياناً.

فالتعليم العام يهيئ الشباب لفهم نوع من التعليم أرقى منه، يهيئه لفهم العلم الخالص والمشاركة فيه والقدرة بعد شئ من الجهد على تنميته والإضافة إليه، ومن ثم وجب أن توكل أمور التعليم العام إلى رجال التعليم أنفسهم، ثم إن هناك أهدافاً أخرى أكبر من مجرد إعداد الطلاب للجامعة وهو إعداد الشباب للنهوض بأعباء حياتهم وفهمها والقدرة على التصرف فيها مع ما ينبغى لكل ذلك من الثقافة الحسنة والإدراك الواسع، والخلق المهذب، والذوق السليم. فليس من الضرورى ولا من الممكن ولا من المستحسن أن يذهب كل من ظفر بالشهادة الثانوية إلى كليات الجامعة بل من الواقع ومن الخبرة أيضاً أن يكتفى بعض الشباب بهذه الشهادة الثانوية وأن ينصرف بعد الظفر بها إلى الجد والكد ليعيش حراً معتمداً على نفسه معيناً لأسرته معوضاً عليها بعض ما بذلت فى تربيته وتنشئته من الجهد والمال"[٧١].

أهداف التعليم العالى:

الشائع أن التعليم العالى يخدم غرضين:

أولهما: أنه تهذيب للعقل وإزالة للجهل، ويخلق المثقف الممتاز.

ثانيهما: يؤدى إلى شغل المناصب العامة الممتازة ولا شئ وراء ذلك.

وللمثقفين ممن يتصورون إلمامهم بأهداف التعليم العالى رأى شائع بين الناس، "فمنهم من يرى أن هدف التعليم العالى البحث عن العلم للعلم وأن البحث الخالص الطاهر المقدس لا يتعرض لضروريات الحياة العملية، ولا تفسده الرغبة فى تحقيق المنافع المادية. وهذا غرض أفلاطونى، وقائلوه ما يلبثوا حين يظفروا بالتعليم العالى أن يطلبوا المناصب والعوائد المادية. وإذا لم يتحقق لهم مآربهم اشتكوا من فساد الزمان وانحطاط الحياة العقلية فى مصر. وفريق ثانى يرى أن غاية التعليم العالى غاية مناقضة للسابقة وهى أن يكون وسيلة سريعة مضمونة للإنتاج الملموس فى الحياة العملية. ولذا ينكرون دراسة الفلسفة والآداب والحقوق والتاريخ ويعلون من دراسة الكيمياء والعلوم الزراعية والاقتصادية. وفريق ثالث يقف موقفاً وسطاً، آثر العلوم التى تتصل بالحياة المادية ورآها من ضروريات الحياة، ولم يبغض مع ذلك العلوم الأدبية على أساس أنها ترف، والترف أباحه الله على شرط ألا يصرف الناس عما ليس منه بد.

ويرد طه حسين بأنه من المحقق أن كل هذه الصور بعيدة كل البعد عن الحق. والحق كل الحق أن يكون التعليم العالى مزاجاً بين البحث الخالص عن العلم الخالص ومن البحث العملى عن الفنون

التطبيقية، ومن ثم وجب أن يكون التعليم العالى الاتجاه إلى تهيئة الشباب للحياة العاملة الناجحة، والاتجاه إلى تهيئة الشباب للحياة العلمية الخالصة[٧٢].

ومن آراء طه حسين التربوية نلاحظ أنه اعتبر الحياة اليومية ذات الطابع العملى، والضرورات العادية الماسة، والمنافع القريبة العاجلة هى التى تحدد - فى مرحلة أولية - أهداف التعليم فحاجة مصر إلى العاملين والموظفين فى مجالات الطب والشرع والإدارة والتعليم .. الخ هى التى دعت إلى إنشاء التعليم المدنى الحديث فى عهد محمد على، غير أن أهداف التربية والتعليم لا يجب أن تقف عند هذا الطور بل يجب أن تتطور وفق محاور ومقتضيات معينة طرح طه حسين بعضاً منها على النحو التالى:

التعليم والديموقراطية:

فأرقى أهداف التعليم هى تحقيق الديموقراطية - وهو يتمنى أن تكون مصر مجتمعاً ديموقراطياً نيابياً دستورياً - فالديموقراطية لا تتفق مع الجهل إلا إذا قامت على الكذب والخداع، والحياة النيابية لا تتفق مع الجهل إلا أن تكون عبثاً وتضليلاً[٧٣] .

فتعليم الشعب يمثل حصانة له من الكذب والخداع والتضليل، كما أنه يساهم فى إيضاح رشده السياسى فيأخذ أموره بالجد والحزم ويصرفها عن فهم وبصيرة، فيعرف مواضع الظلم ويحاسب هؤلاء

الذين يظلمونه ويذلونه ويستأثرون بثمرات عمله ويلزمهم بالإيمان بالمساواة قولاً وعملاً، هذا على المستوى الداخلى، وعلى المستوى الخارجى لا يسمحوا لدولة - مهما كانت قوتها - أن تظلم بلدهم أو تستذلها، فالتعليم والتعليم وحده ــ على أن يكون صحيحاً مستقيم الأساليب - هو الذى يضمن للمصريين العدل والمساواة فيما بينهم وبين أنفسهم، والعزة والكرامة فيما بينهم وبين الأجنبى(٧٦).

التعليم والبطالة:

ليست كثرة عدد المتعلمين هى المسئولة عن البطالة حتى يرى البعض أن علاج البطالة فى الإقلال من عدد المتعلمين وتضييق نشر التعليم، فهذا قول مغلوط. والقول السديد هو تهيئة الشباب المصرى لمشاركة الأجانب العاملين فى مصر فى استغلال المرافق المصرية. وكذا على الدولة أن تجتهد فى إيجاد فرص عمل جديدة. ثم إصلاح نظام التوظيف ذاته وذلك بالحد من الأعداد الضخمة من الموظفين الأجانب(٧٥).

وتنويع التعليم نفسه بحيث لا يصب المتعلمين جميعاً فى قالب واحد، ولا يصيغهم صياغة واحدة، وإنما يتحقق بينهم شئ من التنوع والاختلاف، يدفعهم إلى التنافس، ويمكنهم من الجهاد، ويعدهم إعداداً حسناً للقاء الحياة فى غير عجز ولا يأس ولا قنوط(٧٦).

التعليم والامتحان:

اعتبار التعليم وسيلة للحصول على الشهادة طمعاً فى الوظيفة، جعل من الامتحان بؤرة العمل التعليمى برمته فيتهيأ له التلاميذ أكثر من تهيؤهم للحياة نفسها، وليس المهم عند التلميذ أن ينتفع بالدرس وأن يجد فيه اللذة والمتعة، وأن يستزيد منهما، وإنما المهم أن يستعد للامتحان وللنجاح فيه ليتفوق على أقرانه أو ليحتفظ بمكانته بينهم، وليرضى أبويه ويسرهما. والصبى هنا صورة لرأى الأسرة، ورأى المعلمين، ورأى الأتراب، ورأى وزارة المعارف بنوع خاص وإذا تعلم التلاميذ شيئاً بعد ذلك، فإنهم يتعلمونه برغمهم، وبرغم المدرسة، وبرغم المعلمين أنفسهم.

ووضع الامتحان على صورته الحالية يعتبر قلباً للأوضاع، إذ صارت به الوسيلة (الامتحان) غاية، والغاية (التعليم) وسيلة، وهذا الوضع المقلوب يفسد التعليم كما يفسد عقل التلاميذ وأخلاقهم، فما رأيك فى الصبى الذى ينشأ على اعتبار الوسائل غايات والغايات وسائل، فيفهم الأشياء فهماً مقلوباً، ويحكم عليها حكماً معكوساً؟ أنظنه يستطيع أن يفهم أمور الدراسة هذا الفهم المقلوب ويحكم عليها هذا الحكم المعكوس، ثم يفهم أمور الحياة فهماً صحيحاً ويحكم عليها حكماً مستقيماً؟ ويجيب طه حسين أن: كلا! فالله لم يجعل لرجل قلبين فى جوفه، ولا عقلين فى رأسه، وإنما جعل له قلباً واحداً وعقلاً واحداً. فإذا أفسدت المدرسة هذا العقل

وذلك القلب فقد أفسدت التلميذ كله، وقضت عليه بأن يفكر تفكيراً معوجاً لهذا الاختلاط وذلك الاعوجاج. ومن هنا ينشأ شبابنا على العناية بالامتحان وهو تافه، وعلى إكبار الشهادة وهى سخيفة، وعلى الإعراض عن العلم وهو لب الحياة وخلاصتها(٧٧).

وهذا ما تؤكده السمات الشخصية للتلاميذ المصريين حيث أصبحوا خانعين أذلاء يحفظون على ظهر قلب دون فهم ويكررون الأشياء ويبدون كما لو كانوا أميون(٧٨).

أنكر التغريبيون، إذن، الربط بين التعليم، والشهادة، والوظيفة الحكومية على أساس أن للتربية والتعليم معاً دور أساسى فى إنضاج الشخصية الإنسانية، وربطها بثقافة العصر.

ولكن ما مفهوم الشخصية الإنسانية هنا، هل اقتصر على الرجل فقط أم على الرجل والمرأة سواء؟ دار حول هذا التساؤل جدل واسع تشعبت حوله اتجاهات الفكر فى مصر فى النصف الأول من القرن العشرين، فانحاز البعض إلى قصر مفهوم الشخصية الإنسانية على الرجل الذى يتمتع - بحكم كونه رجلاً - بكافة الامتيازات والحقوق وإسقاط المرأة من الحسبان، فأهدروا بذلك نصف طاقة المجتمع وأبعدوها عن معترك الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية .. الخ، ودعموا اتجاههم بمبررات وأسانيد مختلفة. فى حين عارض البعض الآخر هذا الاتجاه - ومنهم التغريبيون - الذين دخلوا فى جدل واسع حول

إشكالية حقوق المرأة عموماً وحقها فى التعليم بوجه خاص. فكيف كان موقفهم؟ وما مبرراتهم وأسانيدهم المؤيدة لمواقفهم المختلفة؟ وغيرها من التساؤلات التى ستعرض لها الدراسة - تفصيلاً - فى الفصل القادم.

•••• مراجع الفصل الثالث ••••

(١)حامد عمار: فى بناء البشر .المركز العربى للبحث والنشر، القاهرة، سنة ١٩٨٢، صـ١٠٨-١١٤.

(٢) سعد مرسى أحمد: التربية والتقدم .عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٠، صـ٢٤.

(٣) سعد مرسى أحمد وآخران: تاريخ التربية وتاريخ التعليم فى مصر .كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٩٠، صـ٣٨٧.

(٤) المرجع السابق، صـ١١٤.

(٥) المرجع السابق، صـ٣٣٦/٣٣٨.

(٦) وهيب إبراهيم سمعان: "ثورة فى التعليم". صحيفة التربية .نوفمبر سنة ١٩٦٢، صـ٥١.

(٧) على حسن الهاكع: مشكلات التربية فى مصر .مطبعة مصر، بدون تاريخ، صـ٥٥.

(٨) المرجع السابق، صـ٨٥.

(٩) عبد العزيز القوصى: "الجوانب التربوية للتطوير الصناعى والاقتصادى فى ج.ع.م". صحيفة التربية .القاهرة، يناير ,١٩٦٠.

(١٠) Willcocks. Egypt during the Forty Years of British Occupation. London.1928. pp.14.

(١١) سعيد إسماعيل على: الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر ١٨٨٢-١٩٢٣. مرجع سابق، صـ٦٩.

(١٢) الميثاق الوطنى، وزارة الإرشاد القومى هيئة الاستعلامات، القاهرة، مايو ٦٢، صـ٩٠-٩١.

(١٣) نبـيـل نوفل: دراسـات فى الفـكر التربوى المـعـاصر .الأنجلو المـصـرية، ١٩٨٥، صـ١٢١.

(١٤) محمد أحمد الغنام: "المدارس النموذجية فى الإقليم المصرى، قيامها ومبادئها وأساليبها". صحيفة التربية .يناير ١٩٦٠، صـ٦٨.

(١٥) سليمان نسيم: صياغة التعليم المصرى الحديث. مرجع سابق، صـ١٢٦.

(١٦) لويس عوض: "مذكرات طالب بعثة". روز اليـوسف .الكتـاب الذهبى، القـاهرة ١٩٦٥، صـ١٦٥.

(١٧) سعيد إسماعيل على: الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية. مرجع سابق، صـ ٧٢

(١٨) سليمان نسيم: صياغة التعليم المصرى الحديث. مرجع سابق، صـ١٦٧.

(١٩) المرجع السابق، صـ٩٢/٩١.

(٢٠) حسين فوزى النجار: أحمد لطفى السيد أستاذ الجيل. مرجع سابق، صـ١٧٤.

(٢١) سليمان نسيم: صياغة التعليم المصرى الحديث. مرجع سابق، صـ١٧٨/١٧٤.

(٢٢) قاسم أمين: كلمة له فى سراى حسين زايد احتفالاً بإنشاء الجامعة نشرتها المؤيد فى ١٩٠٨/٤/١٨.

(٢٣) أمين الرافعى: الأخبار ١٦ مايو ١٩٢٢.

(٢٤) الهيئة النيابية الأولى، دور الانعقاد العادى الأول جلسة ٤٦ فى ١٤ يونيو ١٩٢٢ صـ ٥٧٠/٥٦٨.

(٢٥) محاضر مجلس النواب، الهيئة النيابية الخامسة، دور الانعقاد العادى الثالثة، جلسة ٣٣ فى ٦ مارس ١٩٣٢، صـ٥٨٨.

(٢٦) جريدة المصرى فى ١٩٣٨/١/١٨.

(٢٧) سليمان نسيم: صياغة التعليم المصرى الحديث. مرجع سابق، صـ١٨٣/١٨٠..

(٢٨) أبو الفتوح رضوان: الثورة والتعليم. مرجع سابق، صـ٢٨.

(٢٩) محمد عمارة: قاسم أمين الأعمال الكاملة. مرجع سابق، صـ١٩٥.

(٣٠) المرجع السابق، صـ١٩١.

(٣١) المرجع السابق، ص،٥٠٨/٥٠٢.

(٣٢) المرجع السابق، ص ٥٠٨/٥٠٢.

(٣٢) المرجع السابق، صـ ١٥٣/١٥٢.

(٣٤) المرجع السابق، صـ١٩٠.

(٣٥) المرجع السابق، صـ١٩٥.

(٣٦) المرجع السابق، صـ١٩٥.

(٣٧) المرجع السابق، صـ٣٠١.
(٣٨) المرجع السابق، صـ١٨٩.
(٣٩) المرجع السابق، صـ٢٠٠.
(٤٠) المرجع السابق، صـ١٩٩.
(٤١) المرجع السابق،صـ١٨٦/١٨٥.
(٤٢) أحمد لطفى السيد: "التعليم الثانوى". الجريدة .القاهرة، العدد ٣٦٥ فى ٢١ مايو ١٩٠٨.
(٤٣) أحمد لطفى السيد: "شئ فى التعليم". الجريدة .القاهرة، العدد ٥٣٢ فى ٦ ديسمبر ١٩٠٨.
(٤٤) أحمد لطفى السيد: "شئ آخر". الجريدة .القاهرة، العدد ٤٢٨ فى ٣ أغسطس ١٩٠٨.
(٤٥) يدخل ضمنها تصنيفات جزئية عديدة كالحرية الطبيعية والحرية الصناعية والحرية الشخصية والمالية والاقتصادية .. الخ.
(٤٦) أحمد لطفى السيد: "تربية الذوق". الجريدة .القاهرة، العدد ٥٠٩، فى ٩ نوفمبر ١٩٠٨.
(٤٧) أحمد لطفى السيد: "الحرية". الجريدة .القاهرة، العدد ١٥٦٣ فى أول مايو ١٩١٢,
(٤٨) أحمد لطفى السيد: "حدود الطاعة". الجريدة .القاهرة، العدد ٥٢١ فى ٢٣ نوفمبر ١٩٠٨.
(٤٩) أحمد لطفى السيد: "حدود الطاعة". الجريدة .العدد ٥٠٣ فى ٣ نوفمبر ١٩٠٨.
(٥٠) المرجع السابق.
(٥١) أحمد لطفى السيد: "السادة". الجريدة .العدد ٥٣٥ فى ٩ ديسمبر ١٩٠٨.
(٥٢) أحمد لطفى السيد: "وسائل الاستقلال، التربية والتعليم". الجريدة .القاهرة، العدد ١٩٧٠ فى ٥ سبتمبر ١٩١٢.
(٥٣) المرجع السابق.
(٥٤) المرجع السابق.
(٥٥) عزت قرنى: الفلسفة الاجتماعية عند أحمد لطفى السيد. مرجع سابق، صـ٢٦٢.
(٥٦) أحمد لطفى السيد: "أول العام إلى الشبيبة". الجريدة .القاهرة، العدد ٨٦٣ فى ١٣ يناير ١٩١٠.

(٥٧) المرجع السابق.

(٥٨) سلامة موسى: تربية سلامة موسى .ط٢، الخانجى، القاهرة، ١٩٥٨، صـ٣٠ والطبعة الأولى ١٩٤٧.

(٥٩) سلامة موسى: مقدمة السبرمان .سلامة موسى للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٥ ١٩٧٧ صـ٢٠ الطبعة الأولى ١٩١٠.

(٦٠) المرجع السابق، صـ٢٢.

(٦١) سلامة موسى: التثقيف الذاتى .الخانجى بمصر، القاهرة، ١٩٦٤، ط٦، صـ١٢١ الطبعة الأولى ١٩٤٦.

(٦٢) المرجع السابق، صـ٢٣-٣٢.

(٦٣) سلامة موسى: الشخصية الناجعة .سلامة موسى للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٥، سنة ١٩٦٥، صـ١٤٥.

(٦٤) سلامة موسى: التثقيف الذاتى. مرجع سابق، صـ٢٣٦.

(٦٥) المرجع السابق، صـ٥٨-٦٠.

(٦٦) المرجع نفسه، ١٠٥-١٠٦.

(٦٧) طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر .دار الكتاب اللبنانى، بيروت، سنة ١٩٧٣،صـ١١٣.

(٦٨) المرجع السابق، صـ١٠٨.

(٦٩) المرجع السابق، صـ١٢٩ /١٣٠.

(٧٠) المرجع السابق، صـ٢٢٦.

(٧١) المرجع السابق، صـ٢٣٢.

(٧٢) المرجع السابق، صـ٢٢٨-٢٩١.

(٧٣) المرجع السابق، صـ١٩٥.

(٧٤) المرجع السابق، صـ١٥١.

(٧٥) المرجع السابق، صـ١٥١.

(٧٦) المرجع السابق، صـ١٥١/ ١٥٤.

(٧٧) المرجع السابق، صـ٢٠٤

(٧٨) Sladen, Egypt and English, London, 1908, pp. 75.

الفصل الرابع

تعليم المرأة فى الفكر التغريبى فى مصر الحديثة

على الرغم من أن بعض نساء العصر الجاهلى تفوقن وذاع صيتهن على الرجل فى مجالات السياسة والشعر والملك والكهانة، وعلى الرغم من أن العربى - تقديراً منه للأنثوية - سمى بعض قبائله بأسماء مؤنثة، وعلى الرغم مما نزل من قرآن كريم فى شأن المرأة وأمره للرجل بحسن معاشرتها، وأقام الحياة بينهما على أساس المودة والرحمة[1]، وعلى الرغم من أن الخطاب القرآنى يساوى بين الرجل والمرأة فى التكليف فى مجال العقيدة والمعاملات، كما يساوى بينهما فى القيمة الإنسانية والقيمة الروحية، ويساوى بينهما فى القوانين المدنية والجنائية، وعلى الرغم من صيحة بن رشد بضرورة عمل المرأة فى خدمة المجتمع مثلها مثل الرجل وتأكيده على أن من أسباب البؤس والفقر فى المجتمع إمساك الرجل المرأة لنفسه كأنها نبات أو حيوان أليف لمجرد الامتاع، وعلى الرغم من مظاهر أخرى عديدة، فإن وضع المرأة العربية قد أكتنفه الكثير من مظاهر التخلف والضعف. ففى الجاهلية انتشرت صويحبات الرايات الحمر، وأنماط زواج المنفعة والاستبضاع، وكراهية إنجاب البنات ووأدهن، والرجل إذا أتته بنتاً إما أن يمسكها على كراهية، أو يواريها التراب، وشيوع الاعتقاد بأن

المــرأة رجس من عــمـل الشــيطان[٢]، وكــان مــوت البنت يقــابل بالتهنئة[٣]، وبعض الشعراء تبنوا هذا الاتجاه:

كُتِب القتل والقتال علينا وعلى الغانيات جر الذيول[٤]

وكـذلك الأدباء، ومنهم الجـاحظ، الذى ينصح الرجل بأن لا يدع زوجته أم صبيانه تؤدبهم لأن الصبى أعقل من أمه بحكم كونه ذكر وهى أنثى وإن كانت هى أسن منه.

وكذلك الحكام، ومنهم المتوكل على الله، من خلفاء الدولة العباسية، الذى أصـدر أمـره بمنع النسـاء من مـخـالطـة الرجل فى المـحـافل والمـجـتـمعـات، وكذا منعـهن من الصـلاة فى المـسـاجـد، وظل هذا الأمر معمولاً به - كما زيد عليه - لمدة تزيد عن ستة قرون.

الصورة السابقة تشير - على ما يبدو - إلى مجتمع ذكورى أبوى ينطوى على مثالية من جهة، وقمعية من جهة أخرى: مثالية لأنه لا يعنى بالتجربة الحية والتغير التاريخى قدر عنايته بالنموذج الأصلى الثابت. وقـمـعـيـة لأنه يأطِّر السلوك والفكر بمقـتـضى هذا التصـور المـثـالى ويحـول دون أى شكل من أشكال الخـروج عليـه ومن يحـاول اختراق ما شرعه الأسلاف أو أسسوه كأنه يقتلهم[٥].

وتنعكس طبيعة المجتمع العربى كمجتمع ذكورى أبوى قمعى على المسـتويين الاجتماعى والسياسى معاً، ففى السياسـة الحكم مطلق ومـسـتـبـد للفـرد الحـاكم، وفى البـيت يمـثل الرجل صـورة مـصـغـرة للحاكم المستبد. فاحتلت المرأة المكانة الثانية بعد الرجل. ومن ثم

فرض عليها التبعية المطلقة ووضعها خارج نطاق الحياة، على الرغم مما لها من مكانة اقتصادية، خاصة فى المجتمع الريفى والبدوى، ولكن - على ما يبدو - أن تخلفها هذا جاء نتيجة ضعفها الجسدى أمام قوة الرجل ومن ارتباطها بالجنس حيث حولها ضعفها إلى خادم، وحولها الجنس إلى أداه متعة(٦). ولعب فهم الرجل للشريعة الدينية على نحو ما دوراً فى تأصيل هذا الوضع، حيث سلم الرجل للمرأة بجميع حقوقها المادية شرعاً، وحرمها من كل حق معنوى، وتعامل معها من خلال منظومة قيمية دينية تعلى من قدره هو وتحط من قدرها:

- فالرجال يتميزون عن النساء بدرجة
- والرجال قوامون على النساء.
- والنساء كائدات، وكيدهن طبع من الرياء والخسة.
- والمرأة سكن للرجل وحرث له.
- والرجل هو المرجع الاجتماعى للأخلاق لا المرأة.
- والرجل يتفوق على المرأة فى الميراث بالضعف.
- وتعدد الزوجات حق للرجل وليس للمرأة مثله.
- الحجاب ضرب على المرأة.
- إباحة ضرب الرجل للمرأة(٧).

- الرجل سبق فى الخلق من المرأة، بل إن خلق المرأة مستمد من الرجل، كما أن تعريف المرأة ينسب إلى الرجل، فهى "أنثى الرجل". وزاد الرجل على ذلك بأن أعطى للشرف مفهوماً جسدياً جنسياً خالصاً، فتحول مفهوم الشرف من القيم المعنوية إلى الإطار الجسدى ليكون حارساً للكبت الجنسى.

وقد عرف أصحاب السلطان والجاه كيف يحرفون الحقائق والآراء، فدفعوا الأموال إلى بعض رجال الدين الذين طوعوا لهم الرأى وفقاً لما يهوون. واستغلوا ما اتسمت به بعض المبادئ الإسلامية من مرونة وعمومية من أجل أن يتسع صدر الإسلام للاختلافات الزمانية والمكانية فحرفوها لتخدم الأغراض الحاكمة والأهواء الخاصة(٨)، ومن ثم سادت حرفية التفسير التى منعت الحوار حول المعنى. وتشددت فى الالتزام بحرفية النص، مما أدى إلى غلق باب الاجتهاد والاقتصار على التقليد والتبعية، وتمثل ذلك فى السلوك اليومى من حيث إعطاء الأولوية للمظهر على حساب الجوهر. وفى تكفير المعارضة التى لم تذكر فى القرآن، وسلطوية التصوير التى تجسدت فى تسلط النظم والإعلاء من شأن القمة على حساب القاعدة، فأصبحت أهم شخصية فى الدولة هى الرئيس، وأهم فرد فى الجيش هو القائد، وفى الأسرة الرجل.

وفى ظل هذا النشاط التسلطى يصعب إقامة حوار بين طرفين غير متساويين، كما ساد تبرير المعطيات، إذ كان عمل العقل

العربى على مستوى التبرير فقط دون أن يكون على مستوى النقد أو المعارضة، وفى هذه الحالة يصعب الحوار لأن المعطيات مقبولة سلفاً، ولا توضع موضع النقد فنتج عن ذلك هدم العقل وظهور مقدسات يحرم تناولها بالتفسير أو النقد كالسلطة والجنس. ولهذا توقف الحوار العلمى بوقف العقل، وبدعم السلطة للقيادات اللاعقلانية كافة، وبسيطرة تلك التيارات على أسلوب الحياة وعلى قضايا المرأة[٩]. ومن ثم - ولا عجب - أن نرى كاتباً يصور العلاقة بين الرجل والمرأة من المنظور الإسلامى، على أنها محض علاقة جنسية شأنها شأن العلاقة بين كافة المخلوقات استناداً إلى قوله تعالى: "ومن كل شئ خلقنا زوجين لعلكم تذكرون"[١٠]، وهذا ما دفع آخرين إلى المضى فى نفس الاتجاه فكاتب آخر يتبنى آراء "شوبنهور" فى المرأة ويعتبرها "موقف عام للإفرنج من المرأة عموماً، فالمرأة لم تخلق لعظيم الأشياء العقلية ولا لجسيم الأعمال اليدوية، بل لمقاساة آلام الحمل والوضع وتربية الأطفال، وهى دائماً مضطرة للخضوع للرجل بحكم قصور عقلها وسفهها الشديد وإنها بطبيعتها تتسم بالمكر والخديعة والرياء والكذب، لهذا يستحيل وجود امرأة صادقة مخلصة.

وكاتب ثالث يتستَّر خلف العلم ويدعى أن العلم أثبت أن متوسط طول الرجل ووزنه يزيد عن متوسط طول المرأة ووزنها، وإن عدد المجموع العضلى للرجل أكبر من عدد المجموع العضلى للمرأة، كما أنه أكبر من حيث الحجم وأقوى من حيث القدرة. أما الحواس،

فقد أثبت العلم أنها اضعف عند المرأة، بدليل أن أهل الخبرة فى تمييز الأصوات والأطعمة وتوفيق النغمات كلهم من الرجال، كما أن تمييز المرأة بتحملها الآلام أكثر من الرجل دليل على قلة إحساسها وتبلدها، كما أثبتت الدراسات السيكولوجية أن مخ الرجل يزيد عن مخ المرأة بمقدار مائة جرام فى المتوسط[١١].

وربما تعبِّر هذه الكتابات - وما سار فى فلكها - عن تيار يحاول أن يضع نسقاً قيمياً يستند إلى الدين تارة والعلم تارة أخرى والفلسفة ثالثة، حتى يمنحه قوة للسيطرة وتوجيه السلوك.

وربما يعتبر هذا النمط القيمى نمطاً غيبياً علوياً مفروضاً من علم الغيب والشهادة يقوم على قاعدة السلب لا الإيجاب، المنطلق الرئيسى فيه الممنوع لا المسموح يرتبط بالحرام ويتعامل معه المجتمع على أنه جزء من متممات الدين فيبدو قمعى، حرمانى، ذا طابع جنسى، وربما يرجع تورط الدين فى هذه الإشكالية إلى سيادة الاعتقاد التقليدى بأن الشريعة الإسلامية تنطوى على نظام كامل لكل مطالب الحياة وقانون ثابت غير قابل للتغير، كاف لكل ما نجم وما سينجم من المسائل، صالح لكل مكان وزمان بدون حاجة إلى إضافة أو تعديل. بالإضافة إلى الكثرة الغالبة لرجال الدين كانوا - بطريقة أو بأخرى - سدنة الأنظمة الاحتكارية والإقطاعية والرأسمالية، يستخدمون الدين لتبرير الأثرة والامتياز بدعوى - لاقت رواجاً كبيراً - أن الملكية المطلقة غير المحدودة، والنظام

الطبقى وتقسيم الناس إلى غنى وفقير، هى مشيئة الله وكل خروج عليها معصية وكفر[١٢].

كل هذا على الرغم من أن الشريعة الإسلامية أعطت المرأة حقها كاملاً فى المجتمع الإسلامى وحققت لها العدالة فى المعاملة بعد أن رفع عنها القرآن الكريم لأول مرة لعنة الخطيئة الأبدية، ووصمة الجسد المرذول، فكل من الزوجين قد وسوس له الشيطان، واستحق الغفران بالندم والتوبة، غير أن الفارق بين وضع المرأة تشريعيًا ووضعها واقعياً كان كبيراً[١٣].

وعلى ما يبدو أن تأثير الظروف الاجتماعية والتاريخية على المرأة كان أكبر من تأثير العامل الدينى، ومن ثم ربما لا نستطيع النظر إلى قضية المرأة من منظور دينى فقط بعيداً عن المنظور التاريخى الاجتماعى إذ إن قضية المرأة متلازمة ومتداخلة مع كل حركة تغير فى أى تكوين اجتماعى فى مراحله التاريخية.

ويعتبر نظام الحريم أحد العلامات الهامة فى تفسير وضع المرأة فى مصر. إذ إن هذا النظام ربما يكون قد حرك بصماته السيكولوجية على شخصية المرأة وبعدها الإنسانى، بحيث أصبحت بموقع المعاناة والاختناق من هذا الاغتراب الفكرى والمادى، حيث اقتصر همها الوحيد أن تؤكد وجودها وتصورها الذاتى لدورها عبر نظرة وتربية المجتمع لها، على أنها أداة تسلية عليها أن تعمل، وبسلوك خفى، لنيل رضا الرجل، وأن تعيش تابعة

فاقدة لشخصيتها وثقتها بذاتها فى كافة الميادين، تدور فى فلك الرجل لا فى فلك المجتمع. فالمرأة على ما يبدو أصبحت أسيرة سجنها المعنوى لا خلاص منه إلا بتغيير نظرتها إلى ذاتها، هذا التغيير المرتبط بتغيير نظرة المجتمع ـ فى مجموعه - إلى المرأة. وعلى الرغم من انهيار نظام الحريم مع تغير البناء الاقتصادى للمجتمع المصرى كمحصلة لانتشار وازدهار الصناعة والتجارة، وتقدم الإدارة، وظهور الطبقة الوسطى وتبلور القومية المصرية، فإن التغير الذى حدث لقضية المرأة اقتصر فقط على وضعها المادى وليس المعنوى. إذ إن النظرة إلى المرأة من خلال الرأى العام والتنشئة الاجتماعية وعادات وتقاليد المجتمع، كل ذلك أبقى على الوضع النفسى للمرأة باعتبارها أسير لفكر الحريم، فهى ما زالت قيمة نسبية لا قيمة مطلقة كالرجل تنشأ وتنمو وينصرف جهدها بلا وعى على أساس هذه القيمة فتعيش تابعة تدور فى فلك الرجل(١٤).

وعلى ما يبدو أن الظروف الاجتماعية والتاريخية، وكذلك الاعتقاد الدينى التقليدى المعادى للتطور، قد تركا آثاراً عدة على تعليم المرأة فى مصر، فمن الملاحظ وبوضوح غياب المرأة عن النظام التعليمى فى العصرين المملوكى والعثمانى باستثناء حضور بعض النساء - من ساكنات القصور - لندوات تعقد داخل قصور أزواجهن، والذى كان حضوراً سلبياً، إذ كان يتم من وراء حجاب أو ستار(١٥) وذلك ربما يرجع إلى بقاء مصر بعيدة عن المؤثرات

الفكرية منذ الفتح العثمانى سنة ١٥١٧ حتى مجىء الحملة الفرنسية سنة ١٧٩٨ حين رأى المصريون أشياء جديدة لا عهد لهم بها واستمعوا إلى أفكار أنكروها فى البداية ثم أخذوا يتمعنون فيها فتقبلتها عقولهم ونكرها وجدانهم، ومنها سفور المرأة واختلاطها، حيث عرفت المرأة المصرية السفور وتبرجت وخرجت واختلطت بالفرنسيين ورافقتهم فى نزهات نيلية وصحبتهم فى المراكب مع الرقص والشرب، وملاحو المراكب يكثرون من الهزل والمجون ويتجاوبون برفع الصوت بسخيف موضوعاتهم وخصوصاً إذا دبت الحشيشة فى رؤوسهم(١٦).

أما عن حظ المرأة فى التعليم فقد كان محدوداً للغاية ومحصوراً فى بنات الأسر الراقية، وانتشرت بينهم عادة استخدام معلمات أجنبيات لتهذيب بناتهم وتثقيف عقولهن، وكانت العائلة الحاكمة فى مقدمة هذه الأسر(١٧) إلى أن تولى محمد على حكم مصر، فوجه اهتمامه إلى إنشاء نظام تعليمى مدنى حديث باعتباره مصدر القوى البشرية اللازمة لإدارة شئون دولته. وتجاوب المصريون مع جهود محمد على بتحفظ، إذ إن قروناً من العزلة والجمود الثقافى وسيطرة التفكير الخرافى والنظرة القدرية للأمور كفيلة بجعل المصرى ينظر بعين الريبة والشك إلى أى محاولات للتغيير. وقد انعكس هذا على موقف المصريين من الإقبال على التعليم عامة، والإقبال على تعليم المرأة بوجه خاص. فقد عبَّر المصريون عن مقاومتهم للتغيرات المتلاحقة فى بدايتها، وتمثل

ذلك فى معارضة تشريح الموتى فى مدرسة الطب، وإعراضهم عن إرسال أبنائهم للمدارس فى أول عهدهم بها، والذى كان من أسبابه الطريقة التى تجمع بها الحكومة الأطفال والشباب لإرسالهم إلى المدارس أو إلى البعثات الخارجية وعدم عودتهم إلى ذويهم إلا بعد فترة طويلة، والتى تشابهت مع طريقة الحكومة فى تجنيد الشباب، مما صور لهم أن حياة التلمذة كحياة الجندية شاقة ومضنية(١٨). ومن ثم لم يكن غـريبـاً أن يمـتنع الأهالى عن إرسـال أبنائهم إلى مدارس الحكومة، خاصة إرسال البنات. فعندما حاول محمد على إنشاء مدرسة للولادة خشى ثورة المصريين عليه لو انتزع بناتهم من بين أحضانهم قسراً، على الرغم من أن الدراسة والإقامة والملابس على نفـقـة الدولة، وعلى الرغم من أن مـحـمـد على هدد جنوده ليرسلوا بناتهم، فقد رفضوا التهديد، فلجأ محمد على إلى الأغوات وصـغـار الجوارى واللائى كن لا يجـدن من يشـتـريهن فى أسـواق الرقيق وفشلت المحاولة. ولم تنجح إلا بعد أربع سنوات أى سنة ١٨٣٦ اعـتـمـاداً على سـاقطات القيـد والمـريضـات اللائى تركهن أهلهن فى المستشفى دون سؤال بعد شفائهن، والخادمات اللائى يعـانين من سوء مـعـاملة مـخـدومـيـهن والفـتـيـات الضـائعـات فى المجتمع. ومن العجيب أن يكون هذا الخليط هو نواة تعليم المرأة فى مصـر الحديثة، إذ على أكتافهن حملن نمـوذجاً جديداً لحياة المرأة خارج نطاق الأسرة(١٩).

وبدأ الرأى العام المصرى يقتنع بأن تعليم النساء فن القبالة شئ مستحب، خاصة بعد أن أثبت أولئك الجوارى كفاءتهن لدى الأسرات التى طلبت مساعدتهن، وبدأت الطبقات المتوسطة والفقيرة فى إرسال بناتها إلى مدرسة الولادة بالقصر العينى حتى امتلأت مقاعدها بأربع وأربعين طالبة داخلية، وعشر خريجات. والملفت للنظر فى هذه المدرسة أن تلك الصبايا كن يتلقين العلوم وهن مكشوفات الرؤوس - لا طرح عليها - كأنهن غربيات لا شرقيات، بدون أن ينفّر ذلك أحداً من الزائرين، ولم تكن المتخرجات من تلك المدارس قابلات فقط، بل كن طبيبات أيضاً، انتشرن فى القاهرة والإسكندرية والسويس ودمياط ورشيد وبقية المديريات، انتشار ملائكة الرحمة يخفضن البؤس عن المريضات، ويواسين العليلات. فمهد ذلك السبيل إلى كسر حدة الشعور العام المعارض لتعليم البنات(٢٠).

كما نشأت فى عهد محمد على بعض المدارس الخاصة بالبنات أسستها الإرساليات المسيحية والطوائف غير الإسلامية والجاليات الغربية مثل إرسالية الأنجليكانين، وجماعة الراعى الصالح الفرنسية بالموسكى وشبرا ثم الأخوان الفرنسيسكان(٢١). غير أن الملاحظ أن معظم بنات هذه المدارس كن بنات الجاليات الأجنبية فالقليل منهن مصريات من أسر مسيحية ظهر منهن زهرات يانعات أخذ عبيرها يفوح حتى عم أريجه فتجاوب معه أهل بعض البيوت الكبرى من المسلمين، فأقدموا على تعليم بناتهم فى تلك المدارس،

إلا أنه كان تعليماً قُصِد به التحلى بزخرف الحياة لا سلاحاً تتسلح به المرأة لتكافح به فى الحياة، ومن ثم كان تأثيرها على حركة تعليم المرأة المصرية عموماً ضئيلا(٢٢).

ولم يبدأ تعليم رسمى للمرأة فى مصر إلا سنة ١٨٧٣ فى عهد الخديوى إسماعيل بتأسيس مدرسة السيوفية للبنات كثمرة لنشاط إحدى أميرات البيت الحاكم، ثالثة زوجات الخديوى الأميرة "تشمسا" أخت "خاتم أفندى" التى اشترت سراى قديمة بالسيوفية، وجددت بناءها وصيرتها مدرسة داخلية مجانية استقبلت طالباتها من جميع طبقات الأمة بلا تمييز مذهبى أو اجتماعى، وأضافت إليهن فتيات الجوارى البيض من بيتها وبيوت أميرات الأسرة الحاكمة وأمرائها ثم أخذت العائلات المصرية بعد فترة وجيزة على إرسال بناتها إلى المدرسة بحيث امتلأت بهن الأماكن المعدة فى الداخلية وعددها مائتان مما اضطرت معه إدارة المدرسة إلى إنشاء مائة مكان آخر ولكن خارجى.

وأمام هذا الإقبال المتزايد على تعليم البنات، أصدر الخديوى إسماعيل أمره إلى إدارة الأوقاف بإنشاء مدرسة أخرى.

وكان التعليم فى كلتا المدرستين، ومدته خمس سنوات، يشمل دراسة اللغة العربية والحساب والرسم والجغرافيا والموسيقى وأشغال الإبرة والطبخ والغسيل والتدبير المنزلى، بالإضافة إلى تعليم التركية وتلقين القرآن للمسلمات. وكان إقبال بنات الوجهاء

والكبراء عليها داعياً لتشييد مدرسة ثالثة، أهتم الخديوى إسماعيل بالإسراع فى إقامتها، ويستحث ناظر ديوان المدارس على الإسراع فى إقامتها ويقول له فى مذكرته "نظراً لما هو مأمول من المحسنات والفوائد الظاهرة فى تشكيل وتأسيس مدرسة لتعليم وتربية البنات فى بلادنا، وحيث إنى منذ مدة عاقد الأمل الكبير فى تشكيل وتأسيس هذه المدرسة بسرعة، فبناءً عليه قد صدرت إليكم تنبيهات بخصوص انتخاب محل مناسب من الأراضى المشرفة على الشارع الجديد الجارى فتحه وإنشاؤه مبتدئاً من آخر شارع عبد العزيز متجهاً نحو باب اللوق وتشييد المدرسة المذكورة عليها. وحيث إنَّا أصدرنا تحرياتنا المؤكدة هذه المرَّة لحضرة صاحب السعادة "لبنان بك" ناظر الأشغال العمومية بخصوص سرعة إتمام الشارع المذكور، فبناءً عليه يجب أن تبادروا بانتخاب وتحديد قطعة الأرض المناسبة لإقامة المدرسة المذكورة بدون إهمال وبذل الهمة التامة فى مشروع بنائها وإكمالها إلى حين عودتى إن شاء الله تعالى وبذلك صدرنا أمرنا وأرسلناه إليكم"(٣٣).

يضاف إلى ذلك أن الخديوى إسماعيل عندما عزم على إبطال تجارة الرقيق رأى أن ينشئ مدرسة خاصة لتعليم عدد من البنات الفقيرات شئون الخدمة المنزلية على أنواعها ليقمن بخدمة المنازل بدل الجوارى المرغوب فى عتقهن، وتم تأسيسها فى القاهرة تحت رعاية الأميرة زوجته الأولى وعهد بالنظارة إليها إلى سيدة أوروبية وضعت تحت إدارتها ثمان معلمات منهن واحدة

أجنبية وأُدخِل فيها ستّ وسبعون طالبة داخلية، وواحدة وسبعين خارجية(٢٤).

غير أن الضائقة المالية التى ألمت بالبلاد وازدياد حلقاتها تصلباً قد صرفت الخديوى عن استكمال مدرسة بنات الوجهاء، واضطرت الأميرة تشسما أخت خاتم أفندى إلى الاقتصاد فى الإنفاق على المدرستين المخصصتين للبنات. وفى عام ١٨٧٩ ضُمت المدرستان الواحدة إلى الأخرى وبلغ فى السنوات التالية من تضاؤل الإنفاق عليهما ما آل بهما إلى الخروج عن دائرة الغاية التى أنشئتا من أجلها وصيرتهما ملجأ للبنات المعوزات يذهبن إليه ليصبن منه قليلاً من الطعام على سبيل الإحسان. أما مدرسة تربية الخادمات فقد ألغيت كذلك بعد تنازل إسماعيل عن العرش(٢٥).

ولم ينقض عهد إسماعيل إلا وقد شهدت مصر طليعة نسائها العاملات العالمات فى كثير من الشخصيات النسائية البارزة، منهن السيدة "جليلة تمرهان" خريجة مدرسة الولادة فى عهد محمد على، ثم مُدرِّسة بها، ثم رئيسة لهذه المدرسة. كما قامت بتأليف بعض المؤلفات العلمية فى مجال التمريض، وشاركت فى تحرير مجلة اليعسوب الطبية(٢٦).

وعاصرت السيدة "عائشة التيمورية" زميلتها "جليلة تمرهان" وكانت أول من نبغ من المصريات فى الشعر والأدب حيث ملأت أعمدة الصحف والمجلات بمقالاتها وأشعارها التى كان لها صدى

بعيد بين عامة الناس فى عصرها فى الأوساط الأدبية على الخصوص غير أن قضية تحرير المرأة عموماً، وتعليمها على وجه الخصوص، قد تعرضت لظروف وتحديات أثرت فيها تأثيراً كبيراً منذ الحملة الفرنسية سنة ١٧٩٨ وما حملت معها من أفكار تلازمت مع ظهور محمد على وطموحاته فى تحديث الدولة، وكذلك التغلغل الأوروبى السياسى والاقتصادى والاجتماعى، وانتشار فكر الثورة الفرنسية، مما أدى إلى تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية تبناها ودعى إليها عدد من المفكرين والمثقفين التنويريين منهم رفاعة رافع الطهطاوى حيث جذب انتباهه - أثناء زيارته لباريس سنة ١٨٢٦ - المفارقة الكبيرة بين مكانة المرأة المصرية ومكانة المرأة الفرنسية: حجاب هنا وسفور هناك، احتقار وضعة هنا واحترام وتقدير هناك، انفصال هنا واختلاط هناك، نظرة جنسية متدنية هنا ونظرة اجتماعية إنسانية هناك. ووقع الطهطاوى فى مأزق حقيقى: إلى أى النسقين الحضاريين ينحاز؟ إلى النسق الغربى الذى يقر حرية المرأة؟ أم إلى النسق الشرقى الرافض لآدمية المرأة لأسباب واهية يسيطر عليها نزوع ذكورى انفعالى جاهل والذى عبّر عنه الجبرتى عندما ربط بين سفور المرأة الفرنسية واختلاطها بالرجال ومشاركتها فى الحياة العامة وبين الانحطاط الخلقى؟ وبصيغة أخرى كان مأزق الطهطاوى يتمثل فى السؤال إلى أى مدى يمكن للتشبه بالأوروبيين أن يتجاوز الأخذ بما لديهم من علوم متقدمة ومهارات تكنولوجية إلى الأخذ بما لديهم

من قيم ومعتقدات وقواعد السلوك ولا سيما فيما يتصل بالإناث؟[٢٧]

ومع طول إقامة الطهطاوى فى باريس يصل إلى أن حرية المرأة لا علاقة لها بالفساد الخلقى - كما تصور الجبرتى من قبل - بل إن حسن الخلق أو فساده يرجع أساساً إلى نظرة المجتمع إلى المرأة، وبالتالى نسق التربية التى يوجه إليها. ويقول فى ذلك "وليس مرجع التشديد فى حرمان البنات من الكتابة إلا (الغيرة) عليهن من إبراز محمود صفاتهن، أيام كانت فى ميدان الرجال تبعاً للعوائد المحلية المشوبة بجمعية جاهلية (مجتمع جاهلى) ولو جرت خلاف هذا لصحت التجربة".

فالرجل الأوروبى يثق فى امرأته ويفترض مسبقاً أنها مستقيمة السلوك ولا يفترض مسبقاً أنها من حيث هى امرأة جنس خوان تحت أية ظروف[٢٨] ومن ثم انطلقت آراء الطهطاوى فى موضوع تعليم المرأة ووضعها الاجتماعى من أساس حضارى إنسانى يتعامل مع المرأة من منطلق أنها كائن محترم. فأكد أن احترامها دليلاً على التقدم والمدنية، ذلك لأنه كلما كثر احترام النساء عند قوم كثر أدبهم وظرافتهم، فعدم توفية النساء حقوقهن، فيما ينبغى لهن الحرية فيه، دليل على الطبيعة المتبربرة[٢٩]. ولقد طرح الطهطاوى لأول مرة فى تاريخ الفكر الاجتماعى العربى والإسلامى مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة على أساس نسبى وتكاملى فى الوقت

نفسه. فلقد "خلق الله الرجل والمرأة ليبلغ كل منهما الآخر أمله، ويقتسم معه عمله، فهى من أجمل صنع الله القدير وقرينة الرجل فى الخلقة، والمعينة له على أول حركات التدبير، فإذا أمعن العاقل النظر الدقيق فى هيئة الرجل والمرأة، فى أى وجه كان من الوجوه، وفى أى نسبة من النسب، لم يجد إلا فرقاً يسيراً يظهر فى الذكورة والأنوثة وما يتعلق بهما، فالذكورة والأنوثة هما وضع التباين والتضاد(٣٠). ولا يكتفى الطهطاوى بهذه المساواة النسبية بين المرأة والرجل، بل إنه ينسب إلى المرأة "قوة الصفات العقلية، وجدة الإحساس والإدراك على وجه قوى قويم، وذلك ناشئ عن نسيج بنيتها الضعيفة، فترى قوة إحساس المرأة وزيادة إدراكها تظهر الأشياء التى يظهر ببادئ الرأى أنها أجنبية (غريبة عنها) وأنها فوق طاقة فهمها"(٣١).

كما أعطى الطهطاوى للمرأة حق التعليم لمشاركة الرجل فى الحياة العملية والعائلية مؤيداً حقها بالعمل أيضاً. فهو يصرح بأنه "ينبغى صرف الهمة فى تعليم البنات والصبيان معاً لحسن معاشرة الأزواج، فتتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب ونحو ذلك، فإن هذا مما يزيدها أدباً وعقلاً وليمكن للمرأة عند اقتضاء الحال أن تتعاطى من الأشغال والأعمال ما يتعاطاه الرجال، على قدر قوتها وطاقتها، وهذا من شأنه أن يشغل النساء عن البطالة، فالعمل يصون المرأة عما لا يليق، ويقربها من الفضيلة"(٣٢). ويرفض الطهطاوى الرأى الذى يذهب إلى أنه لا ينبغى تعليم المرأة القراءة

والكتابة، فهو تعميم فى غير موضعه. لأن التعليم هو الطريق إلى إقامة شركة زوجية متكافئة وسعيدة، ولتوفير المناخ الملائم لتربية النشء الجديد، فللتعليم أثر قوى فى إسعاد بيت الزوجية وحسن معاشرة الأزواج. وبالإجمال فإن التجربة قد قضت فى كثير من البلاد نفع تعليم البنت أكثر من ضرره بل أنه لا ضرر فيه أصلاً وأنه قد روى فى زمن الرسول (ﷺ) عن من تعلم القراءة والكتابة من النساء[٣٣].

ويعتبر الطهطاوى بحق رائد حركة تحرير المرأة فى الشرقين العربى والإسلامى حيث سبقت دعوته دعوة قاسم أمين بحوالى نصف قرن، ولم تكن ريادته هذه صادرة عن نزوع خيال أو شطط فكرى بل عن إيمان عميق تبلور فى كتابه "المرشد الأمين للبنات والبنين" وتأكدت عملياً بالوثيقة التى كتبها بخطه ووقعها بإمضائه وختمها بختمه لزوجته وفيها "التزم كاتب هذه الأحرف رفاعة بدوى رافع لبنت خاله المصونة، الحاجة كريمة بنت العلامة الشيخ محمد الفرغلى الأنصارى أنه يبقى معها وحدها على الزوجية دون غيرها من زوجة أخرى ولا جارية، أياً كانت، وعلق عصمتها على أخذ غيرها من النساء أو تمتع بجارية أخرى، فإن تزوج بزوجة أخرى كانت بنت خاله بمجرد العقد طالق بالثلاثة، وكذلك إذا تمتع بجارية ملك اليمين ولكنه وعدها وعداً صحيحاً لا ينتقص ولا يحل ما دامت معه على المحبة المعهودة مقيمة على الأمانة والعهد لبيتها وأولادها ولخدمها وجوارها ساكنة معه فى محل سكناه، لا يتزوج

بغيرها أصلاً، ولا يتمتع بجوار أصلاً، ولا يخرجها من عصمته حتى يقضى الله لأحدهما بقضاء"(٣٤).

الطهطاوى إذن رجل مؤمن بعدالة قضيته، يحترم أفكاره، يتسق سلوكه مع مبادئه.

وبالإضافة إلى الطهطاوى كان على مبارك صاحب لائحة رجب التى تعتبر بحق خطوة هامة فى تاريخ التعليم فى مصر عالج فيها كل المشاكل التى صادفته مع مراعاة الأمور الصحية وتدبير المال اللازم ورفع مستوى الفقهاء، وبرامج التعليم ووسائل تشجيعه، وإشراك الأهالى والمديريات فى حمل بعض الأعباء المالية والتعليمية وغير ذلك(٣٥).

وبالنسبة لموقفه من قضايا المرأة فإنه لم يكتف بالدعوة إلى تعليمها بل دعا إلى اختلاطها المهذب بالرجال، وكذلك عدم فرض الحجاب. هذا فى الوقت الذى ساد المجتمع قواعد أخلاقية صارمة أسسها المتخلفون من رجال الدين(٣٦) وكتاب على مبارك "علم الدين" عبارة عن مسامرات تدور حول موضوعات شتى فى شكل قصص. عرض فى إحداها آرائه فى قضايا المرأة من خلال حوار بين زوجين – علم الدين وتقيه(٣٧) – أكد من خلاله أن أخلاق المرأة تعود أساساً إلى تربيتها التى إذا حسنت صانت المرأة من الزلل، أما مسلك الشرقى فى عزل المرأة فهو مسلك دخيل. فالمرأة الشرقية تعودت منذ القديم على مشاركة زوجها فى كافة

أعماله خارج المنزل مثلما تفعل الآن المرأة الريفية ولا دخل لهذا فى حسن أو سوء سلوكها. وكذلك نساء البادية وبلاد العرب والمغرب والشام والحجاز وبدون حجاب.

ومن ثم رأى مبارك أن من حق المرأة أن تتبحر فى العلم إلى غايته، وكذا من حقها أن تعمل إذا كانت أسرتها فى حاجة إلى ثمرة عملها[٣٨]. كما أن أمور الحياة الزوجية تسير بشكل شوروى بين طرفيها، والرأى الأرجح لمن يصيب فلا يضير الرجل أن يخطئ وأن تصيب امرأته، ولا يؤودها أن يصيب وتخطئ هى ما داما متساويين فى العلم والفضل[٣٩]. ويناقش مبارك قضية الحجاب والسفور وينتهى إلى أن القدوة الطيبة والنصح الرشيد هما منبع الخير وأصل الفضيلة، ومن ثم مال مبارك إلى سفور المرأة، وإن كان لم يصرح بذلك، وترك لغيره - من بعده - أن يصرح به.

ولم يتخلف عبد الله النديم عن مفكرى عصره فى تأييد حقوق المرأة عامة وحقها فى التعليم خاصة. فدعا إلى تعليم البنات فى محاوراته التى كتبها تحت عنوان "مدرسة البنات" ومع تمسكه بالحجاب إلا أنه أيد تعليم البنات الدين وشئون الأسرة وأصول الحياة الزوجية والتدبير المنزلى وعارض تعليمهن الموسيقى والرقص واللغات الأجنبية[٤٠].

كما حارب النديم البدع المنتشرة باسم الدين، كزيارة النساء لمقابر الأولياء ومجالس الذكر. واعتبر المرأة الجاهلة سبباً من

أسباب خراب البيوت وفساد الخلق وضياع حقوق النساء، فى حين أن تعليم المرأة يمكنها من تدبير أحوالها ومصالحها بنفسها وكذا حسن تربية أولادها[٤١].

ويعتبر زعيم حركة التجديد الإسلامى فى مصر فى الربع الأخير من القرن الماضى الأستاذ الإمام محمد عبده من طليعة من أسهموا فى تحريك قضية تعليم المرأة نحو المزيد من التقدم حيث قام بعرض قضايا المرأة من خلال منظور حضارى دينى جمع فيه بين فهمه الواعى للدين الإسلامى وبين انفتاحه على الثقافة الغربية وقراءاته المتعمقة لبعض أصولها بالإضافة إلى أسفاره إلى أوروبا فجاءت آراءه بعيدة عن التعصب الدينى الممقوت والتطرف فى التساهل المرفوض[٤٢]، فأوضح محمد عبده أن الإسلام كرم المرأة واعترف بكافة حقوقها المادية والمعنوية فساوى بينها وبين الرجل فى الأمور الجوهرية ومن بينها التعليم. ومن ثم وجب تعليم البنت تعليماً لا يقل عن تعليم الولد. كما يجب إصلاح الحياة الاجتماعية ومجموعة العادات والتقاليد التى تمس حياة المرأة فى البلاد الإسلامية. وكان من رأيه أن توفير سبل تعليم المرأة سوف يهيئ لها احتلال المكانة التى خصها بها الإسلام[٤٣]. كما أوضح أن الإسلام حث الرجل على حسن معاشرة المرأة، كما ربط بين حسن معاملة المرأة وبين تقدم المجتمع على أساس أن إساءة معاملتها فيها مضرة بالغة بالتقدم الاجتماعى[٤٤].

وكان للأستاذ الإمام رأى واضح بالنسبة للتعليم عامة فهو يريده شاملاً لجميع طبقات الأمة سارياً على الجنسين، ذلك أنه كان من أنصار التعليم، المؤمنين بفوائده، المتحققين من ثماره، وكان يعتبر أن الجهل فقراً أشد على الناس من فقر المال، وفى إحدى خطبه يقـــول "لن يقام للمجتمع كيان بغير المعرفة العلمية والتربية الأخلاقية. ولن يقر له هذا الكيان إذا حرم منهما أحد جنسيه، أو إحدى طبقاته". ثم يقول "إن أخطر أسباب الضعف التى أصابت المسلمين أن النساء قد ضرب بينهن وبين العلم بما يجب عليهن فى دينهن أو دنياهن بستار لا يدرى متى يرفع .. نحن نتمنى تربية بناتنا، فإن الله تعالى يقول (ولهن مثل الذى عليهن بالمعروف) وغيرها من الآيات التى تشرك الرجل والمرأة فى التكاليف الدينية والدنيوية. وترك البنات يفترسهن الجهل وتستهويهن الغباوة من الجرائم العظيمة"[٤٥].

كان لآراء محمد عبده - والتى استمد مبادئها من مبادئ الأفغانى - بحكم تكوينها الدينى قدرة كبيرة فى التغلغل بين البيئات الشعبية المعزولة عن الحضارة الحديثة وأقدر على مخاطبتها وإقناعها برد اعتبار المرأة فى الحدود التى رسمها السلف للمجتمع الدينى والمجتمع الإسلامى[٤٦] ومن ثم كانت لها قوة تأثير لها شأنها ولها مكانتها فى النفوس فى حينها.

وتأثراً بالأستاذ الإمام واستكمالاً لآرائه توضيحاً وتعميقاً، قام السيد رشيد رضا بتحديد حقوق المرأة فى الإسلام فى قرابة

ستين نقطة تبدأ بالمساواة بين الرجل والمرأة فى الخلق والإنسانية وتنتهى بمسائل مثل وصية الرسول (ﷺ) بالبنات والزوجات. وعن سوء أحوال المرأة المسلمة فى الواقع فيرجعها إلى العادات والتقاليد الفاسدة غير الإسلامية، فالدين الإسلامى غير مسئول عن الأوضاع الفاسدة للمرأة خاصة ظاهرة مثل الحجاب أو تعدد الزوجات وغيرهما من عادات سيئة بحكم أوضاع المرأة وتعود أساساً إلى ظروف اجتماعية تمارس حكمها وضغطها على المرأة والرجل معاً(٤٧). فالرجل المسلم مثل المرأة المسلمة مستنزف وضائع بعد أن استغله الاستعمار استغلالاً مباشراً أكثر من قرن من الزمان. ثم جاءت البورجوازية المسلمة الوطنية بعد أن مضى الاستعمار دون أن يترك بنى تحتية فتفاقمت المشاكل وفشلت عملية التنمية الزراعية والصناعية فالمرأة المسلمة مثل الرجل المسلم ضحية عادات وتقاليد وأعراف سيئة وكذا أوضاع اقتصادية وسياسية سيئة(٤٨).

وشارك رشيد رضا فى الحوار الذى أثاره كتاب قاسم أمين عن تحرير المرأة على صفحات المنار، وأيد منح المرأة مختلف حقوقها وحرياتها فى ظل الضوابط الشرعية الأساسية(٤٩) واعتبر هذا الكتاب أحد أهم ثلاث كتب صدرت آنذاك(٥٠).

وقد كانت أحداث ثورة سنة ١٩١٩ فرصة لبلورة هذه الحركات الفكرية، فظهرت قيادات نسائية ساهمت فى نشر الوعى الوطنى

وطالبت بضـرورة جـلاء الإنجليـز عن أرض مـصـر، وخطبن فى المساجد والكنائس، وقدن المظاهرات النسائية. وبعد انتهاء الثورة استمررن فى نشاطهن الوطنى وساهمن فى تقدم مصر ورقيها. ويعود الفضل إلى سعد زغلول فى أنه كان أول من عين فتاة موظفة بمصالح الحكومة خارج نطاق وزارتى المعارف والصحة[٥١].

وعلى الرغم من التغيرات التى صاحبت ثورة سنة ١٩١٩ فى وضع المرأة ومكانتها الاجتماعية، فإن الحركات النسائية بحكم ارتباطها بالشريحة البورجوازية لم تعبر عن القاعدة العريضة للمرأة العربية المصرية، ولذا تحول جزء كبير من الحركات النسائية إلى الأعمال الخيرية، مما أدى فى النهاية إلى تحجيم الحركات النسائية وفشلها فى الخروج من حالة التخلف التى تعانيها، وإلى الفشل أيضاً فى الإسراع بعملية التغيير الاجتماعى بالدرجة التى يحتاجها واقع المجتمع العربى، بل إن بعض التغيرات التى طرأت على وضع ودور المرأة فى بعض المجتمعات النامية والعربية أثقلتها بأعباء وأدوار تتناقض فيما بينها وتفوق قدرتها مما جعلها تتعثر فى أداء الواجبات والحقوق التى اكتسبتها[٥٢]، مما استتبع واستلزم استمرار دعوات كبار المفكرين التنويريين إلى الدعوة إلى تحرير المرأة ومنحها المزيد من حقوقها، خاصة حقها فى التعليم.

تعليم المرأة فى الفكر التغريبى:

ويمكن بلورة الجوانب المختلفة لهذا الموضوع وفق الشخصيات التالية:

أولاً: عند قاسم أمين:

على الرغم من جهود الطهطاوى ومبارك والنديم وعبده ورشيد وغيرهم فى مجال حقوق المرأة عموما، وحقها فى التعليم على وجه الخصوص، فإن الفكرة برمتها تنسب لقاسم أمين، كما أن قاسم أمين يلقب أساساً بمحرر المرأة، وربما يعود ذلك إلى أن حرية المرأة كانت القضية المحورية فى فكر قاسم أمين، حيث أفرد لها - تماماً - العديد من كتبه(٥٣) علاوة على أنه أول من استخدم المنهج العلمى الاستقرائى المعتمد على الإحصائيات والأرقام فى كتاباته حول هذا الموضوع(٥٤)، ومن ثم صارت كتابات قاسم أمين فى هذا الموضوع مثار حديث الكتاب والمفكرين والمثقفين فى عصره، كما يقول سلامة موسى: "كنا نتحدث فى تلك السنين عن شيئين يحركان المجتمع المصرى هما الاحتلال الإنجليزى، وكتابات قاسم أمين فى تحرير المرأة"(٥٥)، وقد أشار عنوان كتاب قاسم أمين "تحرير المرأة" إلى استعبادها المزدوج: من الرجل الذى يمثل سطوة المجتمع وجبروته ونظرته المتخلفة للمرأة، ومن نفسها لأنها ألفت الذل وتعودت أن تعتبر نفسها من أدوات المنزل، والحقيقة التى يلفت النظر إليها هى أن "العبودية

ليست قاصرة على المرأة فقط، بل إن المصريين كلهم فى حال أكثر خطورة من العبودية وهى حال خمود وسكون يصل إلى درجة الموت. وعلى الرغم من قسوة هذه الحقيقة، فإنه لا بديل من السعى للوصول إليها وتحديدها، ومعرفة أسبابها، فهذا وحده هو ما يمكننا من تحقيق النهضة"(٥٦) حتى لو آلمت هذه الحقيقة جمهور عامة من الناس، لأن هذا الجمهور "أبله وعدو التغيير وخادم الباطل ومعين للظلم"(٥٧). وربما يكون هذا تفسير لاستمرار حالة موته التى وصفه بها قاسم أمين، وكذلك الفهم الخاطئ للدين، والذى يروج له بعض رجال الدين ممن يقفون حجر عثرة أمام التطور الذى هو سنة الحياة كما بيَّن ذلك القرآن الكريم "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم". غير أنه - على ما يبدو لقاسم أمين - "أن الدين ليس له سلطان على أمور الناس، ولكنها المعتقدات المتوارثة البالية، والعوائد الباطلة. إذ لو كان للدين سلطان على هذه المعتقدات والعوائد لكانت المرأة المسلمة اليوم فى مقدمة نساء الأرض"(٥٨).

المرأة فى فكر قاسم أمين:

ومن الملاحظ أن قاسم أمين لم يتناول موضوع تعليم المرأة من منطلق مساواتها بالرجل، بل إن دور المرأة فى الحياة أخطر وأهم من دور الرجل، ومن ثم إذا كان لا بد من تعليم طرف وإهمال آخر،

فالطرف الأولى بالتعليم هو المرأة ذلك أن المرأة هى أهم وسيط تربوى يتولى الأطفال بالتربية والرعاية لما أودعه الله فى نفس الطفل من الميل إليها، ولأنه يعاشرها أضعاف ما يعاشر غيرها، "غير أن المرأة على صورتها الحالية، مجردة عن كل تربية عقلية أو أدبية، يكون تأثيرها على الأولاد فى غاية السوء، حتى أن فشل المدرسة، وغيرها من وسائط التربية الأخرى، فى تربية الأطفال يعود إلى التأثير السيئ للأم على أولادها"(٥٩). ومن ثم تحولت المرأة الأم إلى مدرسة وظيفتها الأساسية - بل الوحيدة - هى "مكافحة كل ما يتلقاه الطفل من سواها"(٦٠)، وذلك لأن المرأة المصرية، على حالتها من الجهل بالقراءة والكتابة وبالعلوم والفنون وكذلك بأحوال الدنيا والمعاملات وقوانين البلاد .. تمثل عالماً مستقلاً بذاته، ولا يجمعه بعالم الرجال فكر أو عمل، وهى ورفيقاتها، يمثلن أمة داخل أمة، لها أخلاقها وعوائدها ومعتقداتها. وفى الحقيقة أنهن آثار عتيقة لأجيال مضت وبقايا أزمنة بعيدة، ولا حل لهذه المعضلة المستعصية إلا بتربية المرأة وتعليمها والإنفاق فى سبيل ذلك أكثر مما ينفق فى تربية البنين.

أهمية تربية المرأة:

وتربية المرأة تعنى "تنمية القوى المودعة فيها كإنسان ناطق ومن هنا تصبح التربية عماد حياة الأمم المتحضرة"(٦١). فحاجة المرأة

للتعليم حاجة إنسانية، لتكون "إنساناً يعقل ويريد، ويحصل على كل احتياجاته من السعادة بشقيها المادى والروحى"(٦٢).

ويستشهد قاسم أمين بالغزالى من أن الصبى "أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش عليه، فإن عود الخير علمه وعمله ونشأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة وشاركه ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر أهمل إهمال البهائم شقى وهلك وكان الوزر فى رقبة القيِّم عليه، والوالى له، وجهل الأم يساوى فساد خلقها، ورداءة سيرها، وبعدها عن النموذج الإنسانى الراقى"(٦٣).

الأسس الفكرية لمعالجة قضايا المرأة عند قاسم أمين:

اعتمد قاسم أمين فى تدعيم آرائه المتصلة بتدعيم حريات وحقوق المرأة على أسس ومبادئ دينية إسلامية، وقد اتفق مع بعض الفقهاء واختلف مع البعض الآخر ولكنه رأى لأنه "ما دام الأمر يحتمل الموافقة والاختلاف، فمن الصواب ترجيح القول الموافق للحريات وفق مبدأ المصلحة العامة"(٤٦). إذ إن تعليم المرأة يعد وسيلة لإصلاح حال الأسرة وبالتالى إصلاح حال الأمة، خاصة إذا أتبع تعليم المرأة عملها أيضاً وهى التى تشكل نصف المجتمع. إذ "كيف يقبل العقل السليم أن تبقى طاقة نصف المجتمع معطلة فالأجدر أن تعمل المرأة فتنتج بقدر ما تستهلك،

وذلك خير لبلدها لأن فيه زيادة الثروة"[٦٥]، فذلك هو أساس الإصلاح ونقطة بدايته إذ يجب الاعتقاد بأنه "لا رجاء فى أن نكون أمة ذات شأن بين الأمم الراقية، ومقام فى عالم التمدن الإنسانى قبل أن تكون بيوتنا وعائلاتنا وسطاً صالحاً لإعداد رجال متصفين بتلك الصفات التى يتوقف عليها النجاح، ولا رجاء فى أن تصير البيوت والعائلات إلى ذلك الوسط الصالح إلا إذا تربت النساء وشاركن الرجال فى أفكارهم وآمالهم إن لم يشاركونهم فى جميع الأعمال"[٦٦].

تربية المرأة:

وبالنسبة للتربية التى يجب أن تتربى عليها المرأة تبعاً لذلك فهى نفس التربية التى يتربى عليها الرجل. وتفصيل ذلك فى الآتى:

١- التربية الجسمية: لحاجة المرأة للصحة قبل الرجل ويجب أن تتعود عليها كما تفعل النساء الغربيات من غير انقطاع وإلا ضعفت صحتها وصارت عرضة للأمراض.

٢- التربية الأدبية: حيث سلمت الطبيعة المرأة زمام الأخلاق وأتمنتها عليها فهى التى تصنع النفوس وتصيغ الأخلاق، وبالتالى فالمرأة الصالحة أنفع لنوعها من الرجل الصالح، والمرأة الفاسدة أضر عليه من الرجل الفاسد.

٣- التربية العقلية: أى تعليم المرأة العلوم والفنون بهدف أن تعرف ما فى الكون من موجودات، وكذلك تعرف حقيقة نفسها وبالتالى توجه أعمالها إلى ما يعود عليها بالنفع وتتمتع بلذة المعرفة وتعيش فى سعادة وتحصل المرأة على هذه المعرفة بتعلم القراءة والكتابة واللغات الأجنبية وأصول العلوم الطبيعية والاجتماعية والتاريخية وقوانين الصحة ووظائف الأعضاء.

٤- التربية الذوقية: وتنمية الميل إلى الفنون الجميلة مثل الرسم والموسيقى والتصوير(٦٧).

مراحل تطور الفكر الاجتماعى لقاسم أمين:

مر فكر قاسم أمين فى معالجاته لقضايا المرأة بمراحل ثلاثة هى:(٦٨)

١- مرحلة كتابه "المصريون" سنة ١٨٩٤.

حيث طالب بتعليم المرأة ولكن على أن تظل فى البيت فهو لم يكن يرى فائدة يمكن أن تجنيها النساء بممارسة حرف الرجال، ولكنه يرى ما سوف يفقدنه. فإن هذه المهن سوف تجرفهن عن المهام التى يبدو أنهن خلقن من أجلها، كما أن هذه الأعمال لن تجعلهن أكثر فائدة للمجتمع. إن مشهد الأم المتفانية يملؤنى حناناً، كما يحرك سرورى منظر الزوجة التى تعنى ببيتها، فى حين لا

أشـعـر بأيـة عـاطفـة حـين أرى امـرأة تهل علىّ فـى خطى الرجـال ممسكة كتاباً فى يدها، وتهز ذراعى فى عنف وهى تصيح بى "كيف حالك يا عـزيزى؟" بل لعلنى أشـعـر بشىء من النفور، إننى أحـتـقـر ادعاء النساء وتحذلقهن ولكنى نصير متحمس لأخذ المرأة قدراً نسبياً من التعليم. يجب أن تعرف المرأة دائماً ما يكفى لكى تلقن أبناءها مبادئ الأخلاق والفضيلة، يجب أن تعرف دائماً كيف تجيب على تساؤلات الطفولة التى لا تنقطع.

٢-مرحلة كتابه "تحرير المرأة" سنة ١٨٩٩:

وفـيـهـا يظل قـاسم أمـين على مـوقـفـه الرافض تولى المـرأة "للوظائف العمومية" ولكنه يتطور خطوة ويطلب لها أن تمارس، مثل الرجل، جميع الأعمال المدنية، بالإضافة إلى شئونها الخاصة. ويقول إن الناظر فى الأحوال التى فضلت فيها شريعتنا الرجل على المرأة، مثل الخلافة والإمامة، والشهادة فى بعض الأحوال، لا يجد واحدة منها تتعلق بعيشتها الخصوصية وحريتها، وأن الشارع لم يراع فى هذه المسائل القليلة إلا عدم الخروج بالمرأة من وظيفتها فى العائلة، وحصر الوظائف العمومية فى الرجال، وهذا تقسيم طبيعى جرى على مقتضاه، إلى الآن، التمدن فى أوروبا - ولم تكن المرأة الأوروبية قد نالت حقوقها السياسية بعد - ولا يوجد فيه شئ يمنع من ترقية المرأة والوصول بها إلى أعلى مرتبة تستحقها. وما مـن عـاقل يدرك الغـرض الصـحـيح من تلك الحـقـوق العظيـمـة

التى خولتها الشريعة الإسلامية إلى المرأة فى جميع الأعمال المدنية ـ ومنها أهليتها لأن تكون وصية على رجل ـ يستحسن ما يخالفها من عوائدنا التى تؤدى إلى حرمان المرأة بالفعل من استعمال هذه الحقوق.

ويرى قاسم أمين أن المرأة المصرية قادرة على الاشتغال بالأعمال المدنية لولا جهلها وإهمال تربيتها، فلا شئ يمنعها من الاشتغال بالعلوم والآداب والفنون الجميلة والتجارة والصناعة، لو أخذ بيدها إلى مجتمع الأحياء ووجهت عزيمتها إلى مجال الأعمال الحيوية. ولو استعملت مداركها وقواها العقلية والجسمية لصارت نفساً حية فعالة تنتج بقدر ما تستهلك لا كما هى اليوم عالة تعيش بعمل غيرها، ولكان ذلك خيراً لوطنها، لما ينتج عنه من ازدياد الثروة العامة.

٣-مرحلة كتابه "المراة الجديدة" سنة ١٩٠٠:

وفيها يبقى قاسم أمين على موقفه من اشتغال المرأة بالأشغال العمومية والوظائف العامة، ويتقدم خطوة فيرجع ذلك لا لعجزها الفطرى ولكن للفارق بين تأهيل الرجل وتأهيل المرأة، وبالتالى فإن ممارسة المرأة لمثل هذه الأعمال مرهون بتأهيلها تأهلاً تربوياً. ويقول قاسم أمين: "إنى ما طلبت ولا أطالب المساواة بين الرجل والمرأة فى شئ من المزايا والحقوق السياسية، لا لأنى أعتقد أن الحجر على المرأة أن تتناول الأشغال العمومية، حجراً عاماً مؤبداً،

هو مبدأ لازم للنظام الاجتماعى، بل لأنى أرى أننا لا زلنا إلى الآن فى احتياج كبير لرجال يحسنون القيام بالأعمال العمومية، وإن المرأة المصرية ليست مستعدة اليوم لشىء مطلقاً. فالمرأة المصرية ما زالت فى حاجة إلى أن تقضى أعواماً فى تربية عقلها بالعلم والتجارب حتى تتهيأ إلى مسابقة الرجال فى ميدان الحياة العمومية".

والمرأة التى يتصورها قاسم أمين فى كتاباته هى المرأة البورجوازية، والتى سخر فكره وكتاباته للتبشير بمجتمعها وفتح الطريق أمام مصر للتطور وفق قيمها. فلم يكن اهتمام قاسم أمين بنساء الطبقة الأرستقراطية الإقطاعية واللائى يغلب عليهن الانتماء التركى والشركسى فهؤلاء غريبات عن المجتمع المصرى ويعشن على هامشه.

أما المرأة الفلاحة والتاجرة أو الممارسة لحرفة من الحرف، فقد كانت فى رأى قاسم أمين عضواً عاملاً، وطاقة منتجة فى المجتمع، صحيح أنها لا تقرأ ولا تكتب ولكن انخراطها فى الحياة العامة مع الرجل، وبمساواة له، قد جعلها مثقفة بالخبرة والتجربة، وهى ليست قيداً على تطور المجتمع وإن تكن لديها طاقات أخرى كامنة يستطيع التعليم أن يطلقها من عقلها.

أما المرأة البورجوازية، التى تنتمى إلى الطبقة الوسطى، فإنها موضع آمال قاسم أمين فى قيادة نهضة الأمة وتطورها. فهى

الطاقة المعطلة حقاً ومن ثم اتخذها قاسم أمين محوراً أساسياً لقضايا تحرير المرأة.

ثانياً: عند أحمد لطفى السيد:

ومثلما انشغل قاسم أمين بقضايا المرأة، فقد انشغل كذلك أحمد لطفى السيد بإصلاح أحوال المرأة، لأن صلاحها صلاح للعائلة وصلاح العائلات هو صلاح للأمة، إذ إن الأمة ليست سوى مجموع العائلات. ولقد عالج لطفى السيد قضايا المرأة بطريقة منطقية إصلاحية هادئة على صفحات "الجريدة"، ولم يقف عند مجرد الكتابة بل أن المرأة لم تدخل الجامعة إلا فى عهد رياسته لها. "وعندما أقيل طه حسين من كلية الآداب لإصراره على دخول الفتاة الجامعة وأن تتلقى نفس ما يتلقاه الرجل من تعليم، قدم لطفى السيد استقالته من رئاسة الجامعة"(٦٩).

وقد عرض أحمد لطفى السيد أفكاره فى قضية تعليم المرأة بطريقة منطقية استدلالية فى شكل عناصر ومحاور كما يلى:

حالة المرأة المصرية التعليمية، وآثارها:

لاحظ لطفى السيد أن تعليم البنت المصرية لا يتجاوز المرحلة الابتدائية أى أن مجمل تعليمها لا يتجاوز معرفة القراءة والكتابة،

وهذا غير كاف. كما أن اكتفاء بعض الأسر بتعليم بناتها فى البيت مبادئ القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم على يد شيخ مسن ليس غير كاف فقط، بل هو تدمير للبنت، "إذ كيف نسلم الروح المنطلقة المتوثبة للحياة المقبلة، لرجل هرم مدبر، فى حقيقة أمره جاهل ولا يعلم خطورة دوره التربوى"(٧٠).

وكذلك تربية الفتاة فى مدارس الراهبات الأجنبية عمل لا يرضى لطفى السيد لأنه يرى أنه تعليم يقطع الصلة بين الفتاة وبين ثقافة مجتمعها، ويصيغها على غير صلة بأمها وبقية نساء أسرتها وأخواتها المصريات، لأنه تعليم يصيغ الفتاة على نمط ثقافى مغاير لنمط الثقافة الأصلية للمجتمع الذى تتربى فيه.

أسباب رفض تعليم المرأة المصرية :

وتعود ظاهرة رفض تعليم الفتاة فى مصر إلى مجموعة أسباب يرصدها لطفى السيد على النحو التالى:

١- الربط الخاطئ بين تعليم الفتاة والتهتك الأخلاقى، فقد كان من العار على الرجل أن تتعلم ابنته الكتابة والقراءة لأن هذا معناه "أن تقرأ روايات الغرام وتكتب رسائل العشق والهيام، ومن هنا تلازم فى نفوس العامة تعليم الفتاة وانحرافها"(٧١).

٢- اختلاف الناس حول ما يجب أن تتعلمه البنت من العلوم، وإلى أية مرحلة عمريه يجوز لها أن تتعلم(٧٢).

٣- تردد المؤيدين تعليم المرأة بين الفكرة ونقيضها، فهم يؤيدون تعليم المرأة ويعارضون فى توغلها فى تعلم العلوم. ويقولون بتحرير المرأة ويثورون لخروجها إلى التنزه أو لتعديل زيها القديم حسب الموضة الجديدة "إنهم يتشدقون بالحرية ولكن صدورهم تضيق عن احتمال حصول المرأة على حقوقها الشخصية"(٧٣).

٤- عدم الأخذ بالخطط التنفيذية لمشروع تعليم المرأة كما دعا إليه المفكرون. فتربية المرأة لم يشرع لها فى بلدنا إلى الآن نمط خاص مجمع عليه، مفصل، يخرجها من الإجمال الذى لا يشفى غليل النفس، إلى التفصيل الصريح(٧٤).

٥- استعباد الرجل للمرأة، فالرجل الشرقى يريد من المرأة أن تلبس ما يريده ولا تفهم إلا ما يريده ولا تنظر للأمور إلا بعينه ولا تسمع إلا بأذنه، وفى المقابل اعتقدت المرأة أن الطبيعة لم تهبها من الحريات والحقوق ما وهبته للرجل "ومن ثم ركزت الأسر على زينة الفتاة وجمالها المادى وشراء الحلى والغالى من الأثاث والرياش والخوف عليها من العيوب البدنية التى قد تفقدها فرصة الزواج"(٧٥).

٦- التعامل مع قضية تعليم المرأة بشكل جزئى وعدم ربطها بالقضية الكبرى وهى حرية المرأة، "فالناس تقرر أن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، ولكنهم يفصلون بين تعليم المرأة ومنحها بقية حقوقها الإنسانية"(٧٦).

الآثار المترتبة على رفض تعليم المرأة:

وكان من آثار هذه المشكلة الآتى:

١- أن يتزوج الرجل المتعلم من فتاة جاهلة، لأن عدد المتعلمين يفوق عدد المتعلمات، "مما يجعل العيش العائلى نكداً، وعلى ذلك تختفى السعادة العائلية التى هى قاعدة جميع السعادات الأخرى"(٧٧).

٢- سوء تربية المرأة لأولادها، "إذ كيف يتأتى للمرأة الجاهلة تربية رجال أحرار وناشئة مستقلة، أن العبد لا يربى حراً وإنما يربى عبداً مثله وعلى صورته"(٧٨).

٣- سوء أحوال الرجل والأسرة معاً، فإذا غصب الرجل حق المرأة فى المساواة وحقها فى الانتخاب والحرية والتعليم. "فقد صنع منها عليه ملكاً لا يرحم عند المقدرة لأن المرأة تملك حياة الأسرة الداخلية"(٧٩).

برنامج تعليم المرأة عند لطفى السيد:

ويرى لطفى السيد أن تعليم المرأة فى مصر يتبلور فى النقاط التالية:

١- أن تتعلم الفتاة تعليماً ذا نمطين أساسيين:

أ- نمط مصفى بمصفاة التمدن الحديث يتفق مع ما للرجل من تعليم.

ب- نمط يكسب الفتاة عادات السيدات المصريات لتكون على شاكلة أمها وحماتها وقريباتها(٨٠).

٢- التربية العائلية التى هى نقطة البداية فى إصلاح النظام الاجتماعى كله. "فالعائلة هى أساس الرقى وبإصلاحها يصبح كل إصلاح بعد ذلك سهل ومستطاع وفى العائلة تتربى الفتاة منذ نعومة أظافرها لأن تكون قبل كل شئ إنسانة (هكذا) حرة مستقلة ذات مبادئ ثابتة وأخلاق حسنة، ثم فتاة متجملة، ثم زوجاً حصاناً مطيعة، تعرف الجمال وتفهم الزينة، وترضى زوجها الحر، لا زوجها المستبد، ثم أماً مثالاً فى التقوى والطيبة والقناعة محبة لأولادها مربية إياهم على مبادئها، معلمة إياهم كيف يحبون بلادهم ويخدمونها ويضحون بأموالهم وأوقاتهم وحياتهم فى إسعادها"(٨١).

٣- وأول الدروس التى يجب أن تتعلمها المرأة هى أنها مخلوق حر، وهبه الله حريته وما وهبه الله لا يسترده إلا الله. ثم تتوالى الدروس لكل ما يحيط بها من الأعمال ثم الأغراض الإنسانية والمعاملات العائلية والاجتماعية(٨٢). فى ضوء المساواة بينها وبين الرجل، هذه المساواة التى أقرتها الشريعة الإسلامية نصوصاً وأعمالاً، وكذلك الغرب المتمدن وقائع وأمثلة. "وكل خروج عن هذا المبدأ غير مقبول، فكل رجل ينادى بتحرير وطنه، عليه أولاً أن يطالب بتحرير أمه"(٨٣) .

وربمـا كـانت أفكار أحـمـد لطفى السـيـد مكمـلاً ضـرورياً لفكر قـاسم أمين، غيـر أنه "بلهجته الهادئة وفكره المنطقى الاستدلالى ونفوذه الأدبى والسياسى كان أحد كبار من عملوا على وضع أفكار قاسم أمين موضع التنفيذ خاصة فى مجال التعليم"(٨٤).

ثالثاً: عند سلامة موسى:

وفى مقابل النبرة الهادئة للطفى السيد، كانت اللهجة الزاعقة والساخطة والثائرة لسلامة موسى الذى انتقد نظرة المجتمع المصرى إلى المرأة بكلمات قاسية .. "نحن فى مصر تعلمنا كلمات بذيئة عن الأعضاء التناسلية، نكات داعرة عن الاتصال الجنسى، وقرأنا قصص مهينة للكرامة عن الحب والزواج، وفشت على ألسنتنا كلمات، أى أفكار وصور، جعلتنا نقترب من هذه الموضوعات كما لو كنا حشاشين"(٨٥) .

ويحكى سلامة موسى قصة شاب أصيب بانفصام فى الشخصية لأنه رأى والديه فى وضع زواجى، ذلك لأنه نشأ على أن الأمومة مقدسة والاتصال الجنسى دنس، فلم يستطع التوفيق بين الاثنين، فطار عقله لأنه لم يتعلم كلمات مهذبة عن الحب والزواج، بل تعلم لغة الحشاشين عن الأعضاء التناسلية والصلات الداعرة(٨٦).

فالمصرى ينظر إلى المرأة نظرة جنسية، لا نظرة إنسانية، فهى امرأة وليست إنساناً. فاللذة الجنسية هى نقطة التبلور لاتجاهنا الاجتماعى وأخلاقنا الاجتماعية ومن هنا كان الكثير من الرذائل التى نحسبها فى ظاهرها رذائل زوجية ولكنها فى الحقيقة رذائل اجتماعية.

فإن الشباب الذى يخشى أن يتزوج من الفتاة المتعلمة إنما هو فى صميمه يخشى المساواة التى لم يتدرب عليها فى المجتمع، إذ هو نشأ فى مجتمع غرس فيه الرغبة فى التفوق والتسلط والأنانية والخطف، فكيف يمارس هذه الرذائل فى حرفته ومعاملاته وينساها فى الزواج(٨٧) وتبلغ منتهى قسوة المجتمع المصرى، بل بلادته وبلاهته وعفنه - فى رأى سلامة موسى - فى أن خادم هدى شعراوى له حق الانتخاب أما سيدته فليس لها هذا الحق. وتنعكس هذه النظرة الاجتماعية العفنة إلى المرأة على فرص تعليمها، فيميل الرأى العام إلى تمييز الشاب على الفتاة فى التعليم، وبالتالى ينعدم التكافؤ الثقافى بين الزوجين وتتسع الهوة بينهما وتكاد تنقطع بينهما أسباب العلاقة الإنسانية.

أسباب رفض تعليم المرأة:

ويتعمق سلامة موسى أسباب هذه الظاهرة فيرجعها إلى الاستعمار الإنجليزى والإقطاع "حيث تحالفت هاتان القوتان فى

العمل على الإبقاء على البداوة الذهنية والاجتماعية للمرأة المصرية حتى أن أول مدرسة ثانوية للبنات كانت سنة ١٩٢٥ وأصرت المديرة الإنجليزية وقتها على حضور الطالبات محجبات حرصاً منها على التقاليد العربية والدين الإسلامى. والحقيقة أنها حريصة على استمرار الغيبوبة العقلية والروحية والإنسانية للفتاة المصرية وتعمد تغيبها عن دورها المرتقب اجتماعياً. فالحجاب فى حقيقته ليس جدران الحريم، ولا البراقع السود على الوجوه، إنما هو نظام اجتماعى بأكمله، ينتصب واقفاً بين الرجل والمرأة فلا يرى أحدهما الآخر، ولا يفهمه، ولا يحبه، ومن هنا تنشأ الجريمة والثأر، وتحريم الاختلاط وكافة الرذائل الأخرى التى هى أقصر الطرق لانهيار المجتمع وتفسخه وهو المطلب الأساسى للاستعمار والإقطاع الرجعى"(٨٨).

ثم أن الحجاب يجعلنا نعيش فى العالم وكأننا فى حجر كالمجذومين لا يمسهم أحد فنتجنب الناس والناس يتجنبونا "فالعالم المتمدن يجرى مع نسائه على قواعد الحرية والمساواة إلا نحن الذين نحبس نساءنا فنعطل فيهم كفاياتهن ونقف أمام الأوروبيين موقف المتوحشين. كما أن الحجاب يحمى المرأة البلهاء أن تكشف نفسها أمام من سيتزوج بها، فتتزوج وتتسل نسلاً له نصف بلاهتها ولو كان هناك سفور ما تزوجت البلهاوات من النساء وبالتالى يتحسن نسل هذه الأمة"(٨٩). وثمة عامل آخر من عوامل انحطاط النظرة الاجتماعية للمرأة وهو منع الاختلاط فمجتمعنا

غير اجتماعى لا يربينا سواء كنا رجالاً أو نساءً لأنه يفصل بين الجنسين مما يولد الشذوذ الجنسى عند الرجل والمرأة، فكل منهما سوف يتجه بطاقته الجنسية نحو جنسه كما يؤدى عدم الاختلاط إلى سوء اختيار الزوج لزوجته، والزوجة لزوجها، مما يؤدى حتماً إلى فشل الحياة الزوجية بينهما وإن استمرت الحياة بينهما فى بناء واحد(٩٠).

وهاجم سلامة موسى هؤلاء الذين عالجوا قضايا المرأة بعيداً عن الأسباب التى رآها، خاصة هؤلاء الذين برروا تخلف أوضاع المرأة تبريراً دينياً إسلامياً، ورد عليهم بأن الإسلام رفع من شأن المرأة، والإسلام وضع منهجاً لمعالجة المشاكل الاجتماعية وذلك بإرجاعها إلى أسبابها الاقتصادية أو السياسية أو التاريخية. وعلى سبيل المثال "أرجع الإسلام قتل الناس لأولادهم إلى الخوف من الإملاق، فالعامل الاقتصادى يمكن أن يكون سبباً فى تفشى الكثير من الرذائل"(٩١).

الفتاة المثلى عند سلامة موسى:

ويرسم سلامة موسى للفتاة المثلى كما يتمنى أن توجد، فهى الفتاة اللائقة ذهنياً ونفسياً وجسمياً للزواج وإقامة أسرة سعيدة، وهى العاملة التى ترتزق، وهى المختلطة بغيرها من أفراد المجتمع، وهى التى تتحمل مسئولياتها الاجتماعية، وتنظر إلى

نفسها على أنها عضو نافع منتج فى المجتمع وهى التى استفادت من حياتها فى المجتمع ببصيرة إنسانية اجتماعية وهى التى تعمل لمستقبلها عن فهم ودراية "كإنسان وليست كأنثى فقط، وهى قادرة على الحفاظ على كيان أسرتها حتى بعد وفاة زوجها لأنها سوف تعود للعمل والكسب خارج البيت كما تمرنت من قبل"(٩٢) .

وسائل إيجاد الفتاة المصرية المثلى:

ولكن كيف يمكن تحقيق هذه الصورة للفتاة المثلى فى الواقع؟

يجيب سلامة موسى بأن ذلك يتم بأن نتغير، ونرفع المرأة إلى مستوى الرجل فى الحقوق الدستورية، وأن نتيح لها فرص الاختلاط بالجنس الآخر حتى تربى الرجل وتتربى معه فى المدرسة والجامعة والمجتمع. ويجب أيضاً محاربة الفكرة الفاسدة التى تربط ما بين تعليم المرأة وفسادها وأن الفتاة الجاهلة خير من الفتاة المتعلمة كزوجة، لأن هذا القول معناه أن الرجل يخشى المرأة الذكية ويخشى أن تكشف بذكائها نقصه، وتفضح عيوبه. كما يجب أن نساوى تماماً بين الفتى والفتاة فى الحقوق والواجبات وأن ندربها على تحمل المسئولية معاً، وإذا كان الرجل يمتاز بالحرفة التى تنمى شخصيته "فالمرأة خير منه إذ إنها لو تعلمت وأصبحت صاحبة حرفة سوف تضيف إلى عبقرية الحرفة عبقرية الأمومة أيضاً"(٩٣).

ويتعجب سلامة موسى من استمرار انحطاط وضع المرأة فى مصر رغم الجهود العظيمة التى بذلها الطهطاوى وقاسم أمين ولطفى السيد، وهدى شعراوى ودرية شفيق وغيرهم كثيرون، ويؤكد أنه لا أمل فى علاج أوضاع المرأة ومنحها كافة حقوقها وحرياتها "إلا بخلق مجتمع جديد، مجتمع سوائى، يقوم على المساواة، مجتمع اشتراكى يتعلم فيه الرجال والنساء منذ ولادتهم حتى مماتهم الاختلاط والتعاون والمساواة، فإذا عمت هذه المبادئ، عمت الطمأنينة وزالت الرغبة فى التسلط، فتخرج المرأة من أنوثتها الضيقة إلى ميدان الإنسانية الواسع"(٩٤).

رابعاً: عند طه حسين:

مرت صورة المرأة المصرية فى فكر طه حسين بمرحلتين:

الأولى: قبل سفره إلى أوروبا، وهى جيل النساء اللائى عرفهن ما بين صعيد مصر والقاهرة. وهو الجيل المذعن أشد الإذعان، المكبل بأثقال الأغلال التى صاغ فولاذها العرف الموروث. إذ لم يكن للمرأة أى حق بشرى مستقل مما يخطر على بال المرء من أنواع الحقوق الظاهرة والباطنة. فليس للمرأة أن تمارس أى نوع من أنواع العلم والعمل أو النشاط إلا ما يسمح به الرجل وفى أضيق نطاق مستطاع. فالمرأة مخلوق تابع للرجل تستمد أوجه كيانها كله منه وبتفويضه وتحت سلطانه. وحتى الحرية الباطنية المسماة

بحرية الفكر والإحساس والضمير لم تكن المرأة تعرف لنفسها حقاً فيها. فحرية الفكر مكفولة ولكن للرجال فقط وما خرج عن معالم فكر الرجل فهو مروق تخزى المرأة منه بينها وبين نفسها[٩٥].

الثانية: بعد عودته من أوروبا، وهى المرأة الجديدة المتصدية للحياة المستقلة التى تحمل بذور الحرية الباطنية وتأبى إلا أن تلتمس لنفسها منفذاً إلى الوجود الخارجى الملموس فى مجالات النشاط الحيوى وأفعال السلوك المحققة للوجود الذاتى، فلم تجد المـرأة فى هذه المـرحلة[٩٦] مندوحـة من الاصطدام العنيف بالمجتمع أو التسلل المراوغ لتحقيق ما تريده لوجودها[٩٧].

وهذا ما دفع طه حسين بعد عودته من أوروبا أن يفرد "حديث الخميس" عن الخنساء ويهدى الموضوع إلى الآنسة "صبح"[٩٨] الذى يصور شخصيتها أنها المثل الأعلى لما يتمنى أن تكون عليه المرأة من مستوى عقلى وروحى. ومن ثم يوجه إليها حديثه كامرأة نبغت فى مجال التأثير العقلى والشعورى على مجتمعها، كما نبغت فى رقة الحس ونبل العاطفة وكرم الخلق واعتدال المزاج[٩٩].

وعلى الرغم من سخط وثورة سلامة موسى، إلا أنه لم يكن يملك نفوذ تحقيق فكره المثالى حول الفتاة المثالية، فى حين أن طه حسين على الرغم من ندرة كتاباته حول قضية تعليم المرأة، فإن مواقفه المبدئية والعملية استطاعت أن تجد للفكر الإصلاحى المؤيد لحقوق المرأة عموماً، وحقها فى التعليم خصوصاً، منفذاً

للتحقيق فى أرض الواقع. لقد لعب طه حسين دوراً هاماً فى ديموقراطية التربية والتعليم، الأمر الذى فتح أبواباً واسعة لانتشار الروح العلمية فى الحياة الثقافية المصرية عامة، وفى الأوساط الجامعية على وجه الخصوص. وفتح المجال أمام أجيال من أبناء الجماهير لتدخل التعليم بجميع مراحله ولتصبح الثقافة - بالفعل - شعبية(١٠٠).

وقد اقترن اسم طه حسين بالدعوة إلى تعليم المرأة، فبعد أن تولى عمادة كلية الآداب، "فتح أبوابها للطالبات حاملات البكالوريا ورتب القبول بالكلية على أساس مجموع الدرجات وحده"(١٠١). وهذا ما دفع طه حسين إلى أن يرد على لطفى السيد مدير الجامعة عندما سأله عن رأيه فى قبول الطالبات فى الجامعة - وكن إلى حينها لم يدخلن الجامعة - بأن "القانون يقول إن الجامعة للمصريين، ولم يحدد النوع، فهى إذن للمصريين جميعاً من ذكور وإناث". ولم يكتف طه حسين بفتح أبواب الجامعة للفتاة، بل أيضاً "شجع على ابتعاثها للجامعات الأوروبية"(١٠٢).

والملاحظ أن طه حسين لم يكتب كتابات منفردة بتعليم المرأة، وذلك قد يرجع إلى أنه لم يكن يفرق بين البنات والبنين، وكلامه عن التلاميذ يعنى الولد والبنت دون تمييز. فكان يعنى أن تتلقى البنت نفس النوع من تعليم الولد فالكلام عن تعليم خاص بالبنت قد يشير إلى أن المقصود هو تعليمها نوعاً خاصاً من التعليم وهو ما

يتعارض مع إيمان طه حسين بعدم الفصل بين النوعين فى مراحل التعليم المختلفة(١٠٣).

ومجمل آراء طه حسين فى معالجاته للقضايا المتصلة بحقوق المرأة عموماً وحقها فى التعليم خصوصاً، تعكس موقفه من كيفية إقامة الدولة العصرية وهو موقف يعتمد على أساس قومى لا أساس دينى. "فالوطن فى مفهوم طه حسين شئ آخر غير الدين، ومن ثم يجب فصل الدين عن الدولة فى القضايا ذات الطابع الاجتماعى"(١٠٤).

وإذا كان التغريبيين قد اتفقوا فى مواجهة إشكالية أهداف التربية، على أن تنمية القوى العقلية والروحية والنفسية للإنسان هى الهدف الأسمى للتربية، وليس مجرد الحصول على معلومات ومعارف تمكّن صاحبها من الحصول على شهادة يحصل بها على وظيفة. وإذا كانوا قد اتفقوا على ضرورة تعليم المرأة وعملها وحصولها على كافة حقوقها الاجتماعية والسياسية والإنسانية عموماً، فإنهم قد اختلفوا فيما بينهم حول طرق إصلاح اللغة العربية لتكون لغة عصرية قادرة على مسايرة التطورات العلمية والتقنية الحديثة. وعانت اللغة العربية مرارة صراعاتها مع التركية والفرنسية والإنجليزية، وانقسام أشياعها حول فرعيها: الفصحى والعامية. وكانت معاناة المتعلمين أكبر بأى لغة يتلقون علومهم: باللغة العربية أم لغة أجنبية؟ والفصل التالى يعرض - تفصيلاً - لإشكالية لغة التعليم فى مصر فى النصف الأول من القرن العشرين، وموقف الاتجاه التغريبى منها.

•••• مراجع الفصل الرابع ••••

(١) أنظر السور القرآنية الكريمة: النساء، الروم، النور، الأحزاب، وغيرها.

(٢) على عبد الواحد وافى: **غرائب النظم والتقاليد والعادات**. ط١، صـ٩٤.

(٣) "نعم الصهر صاهرتم" قول شائع عند موت البنت.

(٤) نظراً للمكانة الخاصة للشعر والشعراء فى المجتمع العربى، تبدو أهمية هذا القول فى تصوير الرأى العام ومدى شيوعه.

(٥) أدونيس: "خواطر حول مظاهر التخلف الفكرى فى المجتمع العربى". الآداب. العدد ٥، مايو سنة ١٩٧٤، صـ٢٨.

(٦) شاكر مصطفى: "الأبعاد التاريخية لأزمة التطور الحضارى العربى". الآداب. مرجع سابق، صـ٢٠.

(٧) خليل أحمد خليل: **المرأة العربية وقضايا التغيير**. دار الحداثة، بيروت سنة ١٩٨٠، صـ١٥٣ نقل بتصريف.

(٨) سعيد إسماعيل على: **الفكر التربوى العربى الحديث**. علم المعرفة ١١٣ الكويت، صـ١٩.

(٩) سهير لطفى: "رؤية المرأة فى الفكر الإسلامى المعاصر". **اليقظة العربية**. العدد الأول مارس ١٩٨٥، صـ٩٦.

(١٠) إبراهيم على أبو خشب: "الرجل والمرأة". ضمن كتاب عباس كراره: الدين والمرأة. ط١ بدون تاريخ، صـ٨٢.

(١١) محمد عبد الحليم الآمالى: تلخيص لكتاب "بحث تحليلى فى قضية المرأة". فى عباس كرارة، مرجع سابق، صـ٣٠.

(١٢) محمد النويهى: "الدين وأزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى". الآداب. مرجع سابق، صـ٨٠/٨٣.

*ثمة اعتقاد إسلامى ثقافى حضارى اكتفى بوضع المعايير التى تفصل فى الموضوعات التى تتعارض فيها المصالح والرغبات وركز على الصالح العام للمجتمع مع مراعاة الواقع الاجتماعى المتطور والمتغير مؤمناً بحق الناس فى الاجتهاد فى سبيل تحقيق ذلك. والقاعدة عنده هى الإباحة ما لم ينزل نص تشريعى بالتحريم، وهذا الاعتقاد الثقافى الحضارى هو الذى تأسست فى كنفه الدولة الإسلامية الأولى وازدهرت عبر القرون الأربع الأولى تميز فيها العالم العربى الإسلامى بخصوصية فريدة فى التراث والثقافة والحضارة.

(١٣) قاسم أمين: الأعمال الكاملة .تحقيق محمد عمارة، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، سنة ١٩٧٦، ط١ صـ٧٨.

(١٤) محمد كمال يحيى: "الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث". مراجعة منير كرامة، الفكر العربى .العدد ٣٩/٤٠، صـ٣٥٥.

(١٥) السيد رجب حراز: المدخل إلى تاريخ مصر الحديث من الفتح العثمانى إلى الاحتلال البريطانى .دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٧٠، صـ٦٤.

(١٦) عبد الرحمن الجبرتى: عجائب الآثار والتراجم والأخبار .مطبعة الشعب، القاهرة، ١٩٥٩، صـ٤٢٣.

(١٧) محمد كمال يحيى: الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث، مرجع سابق، صـ٦٨.

(١٨) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عهد محمد على .مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٣٨، صـ١٠٢.

(١٩) سعد مرسى أحمد وآخران: تاريخ التربية فى مصر. مرجع سابق، صـ٢٩١.

(٢٠) محمد كمال يحيى: الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث، مرجع سابق، صـ٧٨.

(٢١) للمزيد من التفصيل ارجع إلى: جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر .القاهرة، سنة ١٩٦٣.

(٢٢) إسماعيل مظهر: المرأة فى عصر الديموقراطية، بحث فى تأييد حقوق المرأة. النهضة المصرية، سنة ١٩٤٩، صـ١٤٣.

(٢٣) محمد كمال يحيى: مرجع سابق، صـ٨٠ عن أمين سامى باشا: تقويم النيل وعصر إسماعيل .صـ٨٢١.

(٢٤) محمد كمال يحيى: مرجع سابق، صـ٨٢/٨١ عن إلياس الأيوبى: مرجع سابق، صـ٢٠٩.

(٢٥) المرجع السابق، صـ٨٢.

(٢٦) درية شفيق: **المرأة المصرية** .مطبعة مصر، القاهرة، ١٩٥٥ صـ٨٥.

(٢٧) سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث. مرجع سابق، صـ٢٠٦.

(٢٨) الطهطاوى: **الأعمال الكاملة** .ط٢، مرجع سابق، صـ٢٠٨.

(٢٩) لويس عوض: **تاريخ الفكر المصرى الحديث** .القاهرة، كتاب الهلال ٢١٧ إبريل سنة ١٩٦٩، صـ١٢٠.

(٣٠) محمد عمارة: **الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوى** .المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ج١ سنة ٧٣، صـ٣٥٦.

(٣١) المرجع السابق، ج١ صـ٣٥٩.

(٣٢) المرجع السابق، صـ٣٩٣.

(٣٣) المرجع السابق، صـ٤٤٧.

(٣٤) محمد كمال يحيى: مرجع سابق، صـ٧٠ عن رفعت السعيد: **المؤلفات الكاملة**. دار الثقافة الجديدة القاهرة، صـ٣٤.

(٣٥) أحمد أمين: زعماء الإصلاح فى العصر الحديث. مرجع سابق، صـ١٩٥.

(٣٦) سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث. مرجع سابق، صـ٢٠٧.

(٣٧) لاحظ الدلالة، فالزوج فقيه حقيقى فى الدين، فقهه مرتبط بسلوكه، وكذلك المرأة أخلاقية.

(٣٨) كانت تقية تعمل بالخياطة والتطريز.

(٣٩) حسين فوزى النجار: **على مبارك ابو التعليم** .أعلام العرب، العدد ٧١ نوفمبر ١٩٦٧ من صـ١٣١/١٢٥ بتصريف.

(٤٠) عبد المنعم إبراهيم الدسوقى الجميعى: **عبد الله النديم ودوره فى الحركة السياسية والاجتماعية** .القاهرة ١٩٨٠، ط١، صـ٣٨٢.

(٤١) أحمد طه محمد: المرأة بين الماضى والحاضر والمستقبل. مرجع سابق، صـ٤٧.

(٤٢) أحمد أمين: زعماء الإصلاح. مرجع سابق، صـ٣٤١.

(٤٣) محمد رشيد رضا: "حقوق المرأة فى الإسلام". ضمن كتاب عباس كرارة، مرجع سابق،٨٥/١٠٥ بتصريف.

(٤٤) عبد الله العمر: **المجلات الثقافية والتحديات المعاصرة**. مرجع سابق، صـ٨٤.

(٤٥) محمد رشيد رضا: تاريخ الأستاذ الإمام .ط٢ مطبعة المنار سنة ١٣٤٤هـ صـ٤٧١/٤٧٥ بتصريف.

(٤٦) لويس عوض: المؤثرات الأجنبية فى الأدب العربى الحديث .جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالمية، سنة ١٩٦٢ ج١، صـ٨٤.

(٤٧) للمزيد من التفصيل انظر: محمد رشيد رضا: نداء للجنس اللطيف .مطبعة المنار بمصر سنة ١٣٥١هـ.

(٤٨) بيانكا ماريا سكارسيا: "العالم الإسلامى وقضاياه التاريخية" . ترجمة سمير سعد، دار ابن خلدون، بيروت سنة ١٩٨٤، مراجعة رضوان السيد. الفكر العربى. مرجع سابق صـ٣٣٩.

(٤٩) عبد الله العمر: المجلات الثقافية والتحديات المعاصرة. مرجع سابق، صـ٨٤.

(٥٠) الكتابان الآخران هما: "سر تقدم الإنجليز السكسون" ترجمة أحمد فتحى زغلول و"رسالة التوحيد" لمحمد عبده.

(٥١) إجلال خليفة: الحركة النسائية الحديثة .المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، سنة ١٩٧٧، صـ٥٧/ ٦٩.

(٥٢) سهير لطفى: مرجع سابق، صـ١٠٧.

(٥٣) تحرير المرأة ١٨٩٩، المرأة الجديدة ١٩٠٠.

(٥٤) لويس عوض: المؤثرات الأجنبية فى الأدب العربى الحديث. مرجع سابق، صـ٨٤.

(٥٥) سلامة موسى: تربية سلامة موسى. مرجع سابق، صـ٤٣.

(٥٦) محمد عمارة: قاسم أمين الأعمال الكاملة. مرجع سابق، صـ١٩٨-٢٠٠.

(٥٧) المرجع السابق، صـ١٤٩.

(٥٨) المرجع السابق، صـ٢٠٥.

(٥٩) المرجع السابق، صـ١٩١.

(٦٠) المرجع السابق، صـ١٩٥.

(٦١) المرجع السابق، صـ٢٠٤-٢٠٥.

(٦٢) المرجع السابق، صـ١٨٨.

(٦٣) المرجع السابق، صـ٣٢٩.

(٦٤) المرجع السابق، صـ٤٤٦.

(٦٥) المرجع السابق، صـ٣٣٠.

(٦٦) المرجع السابق، صـ٤٢٦.

(٦٧) المرجع السابق، صـ١٨٧-١٩٥، بتصرف.

(٦٨) المرجع السابق، المقدمة صـ٧٦-٨١ بتصريف.

(٦٩) رجاء النقاش: **ادباء معاصرون** .دار الحداثة للطباعة، بغداد ١٩٧٢، صـ١٥.

(٧٠) عزت قرني: **الفلسفة الاجتماعية عند أحمد لطفى السيد**. مرجع سابق، صـ٩٥.

(٧١) أحمد لطفى السيد: "المنتخبات". **المقتطف** .القاهرة، ١٩٤٥، جـ١، صـ٢٠.

(٧٢) المرجع السابق، صـ٢١.

(٧٣) عزت قرني: **الفلسفة الاجتماعية عند أحمد لطفى السيد**. مرجع سابق، صـ١٠٥.

(٧٤) احمد لطفى السيد: "لا تضيقوا عليهن". **الجريدة** .العدد ٤١٠، القاهرة، ١٣ يوليه ١٩٠٨.

(٧٥) المرجع السابق، صـ٢٠٠.

(٧٦) المرجع السابق، صـ٩٨.

(٧٧) احمد لطفى السيد: "بناتنا وأبناؤنا". **الجريدة** .العدد ٣٨٣، القاهرة، ١١ يونيو ١٩٠٨.

(٧٨) احمد لطفى السيد: "لا تضيقوا عليهن". **الجريدة** .العدد ٤١٠، القاهرة ١٣ يوليه ١٩٠٨.

(٧٩) أحمد لطفى السيد: **المنتخبات**، جـ١ مرجع سابق، صـ٨١.

(٨٠) احمد لطفى السيد: "بناتنا وأبناؤنا". **الجريدة** .العدد ٣٨٣، القاهرة، ١١ يونيو ٩١٨.

(٨١) أحمد لطفى السيد: "لا تضيقوا عليهن". **الجريدة** .العدد ٤١٠ القاهرة ١٣ يوليه ١٩٠٨.

(٨٢) المرجع السابق.

(٨٣) احمد لطفى السيد: "بناتنا وأمهاتنا". **الجريدة** .العدد ٦١٧، القاهرة، ٢٢ مارس ١٩٠٩.

(٨٤) عزت قرنى: **الفلسفة الاجتماعية عند أحمد لطفى السيد**. مرجع سابق، صـ٣٩٠-٣٩١

(٨٥) سلامة موسى: **فن الحب والحياة** .منشورات مكتبة المعارف، بيروت، ط٣، ١٩٦٢، صـ٩٤-٩٥، طبعة أولى ١٩٤٧.

(٨٦) المرجع السابق، صـ٩٥.

(٨٧) المرجع السابق، صـ١١٩.

(٨٨) غالى شاكر: **سلامة موسى وأزمة الضمير العربى** .المكتبة العصرية، بيروت ١٩٦٥، صـ٢٠٩.

(٨٩) سلامة موسى: مختارات سلامة موسى .مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٢٦، صـ٣٤.

(٩٠) سلامة موسى: فن الحب والحياة. مرجع سابق، صـ٨٥.

(٩١) سلامة موسى: مختارات سلامة موسى. مرجع سابق، صـ١٥٢.

(٩٢) سلامة موسى: فن الحب والحياة. مرجع سابق، صـ٨٦.

(٩٣) سلامة موسى: الشخصية الناجعة. مرجع سابق، صـ٦٠.

(٩٤) سلامة موسى: فن الحب والحياة. مرجع سابق، صـ١٢٠-١٢١.

(٩٥) انظر حوارات زبيدة فى شجرة البؤس.

(٩٦) انظر النماذج النسائية فى دعاء الكروان.

(٩٧) صوفى عبد الله: **حواء وأربعة عمالقة** .الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، صـ٢٧.

(٩٨) لاحظ دلالة الاسم.. الإشراق والنور القادم بعد الظلام.

(٩٩) طه حسين: "حديث الخميس". السفور .العدد ٢٤ فى ١٢ نوفمبر ١٩١٩.

(١٠٠) جلال فاروق الشريف: **بعض قضايا الفكر العربى المعاصر** .منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٧٤، صـ١٢٣.

(١٠١) لويس عوض: **الحرية ونقد الحرية** .الهيئة العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١، صـ٢١.

(١٠٢) عبد المنعم إبراهيم الدسوقى: **طه حسين والجامعة المصرية** .دار الكتاب الجامعى القاهرة، ١٩٨١، صـ٤٩.

(١٠٣) المرجع السابق، صـ٤٩-٥٠.

(١٠٤) رجاء النقاش: أدباء معاصرون. مرجع سابق، صـ٢٣.

الفصل الخامس

لغة التعليم فى الفكر التغريبى
فى مصر الحديثة

ليس ثمة فارق كبير بين تعريف "برام" للغة من أنها نظام موضوعى من الرموز الصوتية يستطيع بها أعضاء الجماعة الاجتماعية أن يتفاعلوا(١) وبين تعريف "أبو الفتح عثمان بن جنى" للغة من أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم(٢) إذا ما تصورنا أن "الأصوات" فى تعريف بن جنى خاضعة لما يسميه لدفيج فتجنشتين "القواعد المتبعة فى أى لعبة من اللعبات الرياضية أو لعبات التسلية"(٣)، ومن ثم تصبح الرموز الصوتية/الأصوات، مجرد إشارات عرفية تشتق وظيفتها الأساسية من إجماع الجماعة/العرف الاجتماعى السائد/المعايير الاجتماعية للمجتمع التى تحدد فى النهاية مدلولات هذه الإشارات ومعانيها فى إطار ثقافى حضارى اجتماعى معين. ولما كان السلوك الاجتماعى هو عمل موجه نحو الآخرين، فمعنى ذلك أن هناك استجابة مناسبة من جانب هؤلاء الآخرين، تتوقف على مدى فهمهم للسلوك الذى يستثيرهم، أى تتوقف على مدى الفهم المشترك بينهم(٤).

فاللغة، إذن، كائن حى يتفاعل مع حضارة مجتمعه ونظمه وتقاليده واتجاهاته العقلية ودرجة وعيه، وكل تطور يحدث فى أى

ناحية من نواحى المجتمع يترك آثاره فى اللغة باعتبارها أداة للتعبير والوعى الجمعى فكلما ارتقى المجتمع ازدادت لغته ثراءً.

فاللغة تتأثر بالمكان، فلغة سكان الصحراء غير لغة سكان المدن. واللغة تتأثر بالزمان، فالأبناء أقل تمسكاً بأصول اللغة من الأباء. علاوة على المستحدثات فى اللغة نقلاً أو نحتاً أو تعريباً .. الخ. واللغة تتأثر بالنظم الاجتماعية: اقتصادية تربوية ودينية وسياسية .. الخ، فعلى سبيل المثال تأثرت اللغة العربية فى مصر بالثورة التى أدخلت فيها مصطلحات لم تكن شائعة قبلها مثل الدفع الثورى، نضال قوى الشعب .. الخ. واللغة تتأثر بالطبقة الاجتماعية، فلغة الفقراء غير لغة الأغنياء، ولغة الأمى غير لغة المتعلم، والمحامى غير المهندس، والمدرس غير الطبيب .. الخ[٥]. ويؤكد ذلك "فندريس" فاللهجات الأرستقراطية الفرنسية أفرزت لنفسها لغة تميزت بنبل المفردات وبعدها عن سوقية الطبقات الشعبية، وهم وإن استووا فى العقل مع غيرهم من طبقات الشعب إلا أنهم قد تميزوا عن غيرهم بميزة التعبير بعبارات جميلة وشهية[٦].

والمحصلة، إذن، أن اللغة ليست مجرد تراكيب وألفاظ، إنما هى نمط عقلى ومركب ثقافى، وطريقة تفكير وسلوك[٧]. فاللغة هى وسيلة تحديد المدركات والأفكار وتثبيتها والتعامل بها، فهى أداة الاتصال بالبيئة على مستوى يتدخل فيه الفكر ويكيفه ويعلو به على مجرد الاتصال المادى المباشر. فاتصال الإنسان بالبيئة ليس

كالاتصال الحيوانى. إنما هو اتصال مبنى على التصرف بالتغيير والتعديل والتبديل والخلق والابتكار والإبداع، ومن ثم يلعب التفكير والتصور والتخيل دوراً أعظم من مجرد الإدراك الحسى البسيط لعناصر البيئة.

معنى ذلك أن التعامل الإنسانى مع البيئة هو نوع من "التكامل الفكرى" الذى يعتمد كلية على اللغة، ومن ثم لا نخطئ إذ قلنا إن التعامل الإنسانى مع البيئة هو نوع من التعامل اللغوى. فالألفاظ هى التى تحدد الأفكار وتثبتها وتمكن لها من التكاثر والنمو والإنتاج. فاللغة هى المولد الحقيقى للفكر، وتعود أهمية اللغة إلى أنها:

١- الأداة الأساسية للتعامل مع البيئة.

٢- الأداة الوحيدة لرفع مستوى هذا التعامل من المستوى المادى الحسى البسيط إلى المستوى الفكرى والعقلى التجريدى(٨).

٣- الأداة الفعالة فى نقل الأفكار بين فرد وفرد، جماعة وجماعة، جيل وجيل، ومن ثم ينتفع الشخص والجماعة والجيل من تجارب الغير من الأفراد والجماعات والأجيال فلولا اللغة ما كان تراث فكرى أو اجتماعى، وبالتالى ما كانت هناك تربية ولا تعليم، من حيث أنهما عمليتان قائمتان على تبسيط وانتقاء واختيار واختزال التراث الثقافى للمجتمع(٩).

٤- الأداة التى تمكن الجيل الحالى من البدء من حيث انتهت الأجيال السابقة بما توفره له من تراثهم الفكرى والاجتماعى وما تجمعه له من عناصر الثقافة من عادات وتقاليد وقيم ومثل وأحاسيس وعلاقات اجتماعية واقتصادية وسياسية، فاللغة هى الوعاء الذى تتجمع فيه شخصية المجتمع(١٠).

٥- الأداة التى بها يمكننا تحقيق التقدم التكنولوجى بوجه عام، وبدون اللغة لا يمكننا أن نؤثر فى غيرنا من الناس(١١).

وعلى الرغم من أن كل اللغات تشترك فى هذه القيمة، فكثيراً من الشعوب تدعى أن لغتها أرقى اللغات الإنسانية وأولها: ادعى ذلك العبرانيون وكذلك العرب بل والترك أيضاً، وهذا محض تعصب(١٢) إذ من السخف التكلم عن لغة أفضل ولغة أسوأ، فهذا شبيه بقولنا: أيهما أفضل شجرة النخيل أم شجرة الصنوبر؟ فاللغات كلها متساوية فى القيمة والحقوق(١٣).

ثمة ارتباط وثيق بين اللغة من جهة، والتربية والتعليم من جهة أخرى، ويبدو ذلك فى:

١- أن ما يتعلمه التلاميذ من لغة مرتبطة تماماً بالفكر، والتمكن من الفكر هو ذاته تمكن من الثروة اللفظية أو الأسلوبية.

٢- أن ما يتعلمه التلاميذ من لغة مرتبط تماماً بتعلم المواد الدراسية الأخرى، لأنه مفتاح العمق والفهم وحسن التعبير فى هذه المواد.

٣- أن ما يتعلمه التلاميذ من لغة يعد من أوطد أسس تحقيق الوحدة الفكرية والتشابه العقلى بين أبناء المتحدثين بها.

٤- اللغة هى أعظم أداة لتبسيط وانتقاء واختيار واختزال التراث الثقافى للمجتمع وتقديمه فى صورة سهلة ميسرة للتلاميذ[١٤].

٥- اللغة هى الوسيلة التى يعبر بها التلميذ عن كل ما يرى ويسمع ويقرأ ويصنع وبذلك تتسع منطقة نفوذها حتى تشمل كل ما يقوم به التلميذ من نشاط فى حياته التعليمية بأسرها.

٦- اللغة الواضحة السهلة السلسة التى يستخدمها التلميذ دليل على وضوح وسلاسة أفكاره، ومن ثم كانت لغة التلميذ وقاموس مفرداته يعكس صورة ذهنه ومستوى تفاعلاته الاجتماعية ونشاطاته فى البيئة من حوله[١٥].

وعلى ذلك يصبح تعليم اللغة أساس لكل تعليم آخر، ويصبح فى واقع الأمر وسيلة لرفع مستوى الفهم والتعبير فى سائر النواحى الأخرى.

إشكالية اللغة العربية فى النصف الأول من القرن ٢٠:

مع انفتاح مجتمعاتنا العربية على حضارة الغرب الوافدة، بدت اللغة العربية لغة أناقة وزخرف ومبالغة وتهويل، كما بدت لغة

تاريخية ماضوية تجاوزتها التطورات الاجتماعية والعلمية والعربية معاً، كما تجاوزتها التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة فبدت لغة بدون إنتاج علمى له قيمته سواء فى العلوم النظرية أو التطبيقية أو حتى الإنسانية(١٦). مما حدا بطه حسين أن يؤكد أن العربية لن تطور ما لم يتطور أصحابها أنفسهم، ولن تكون لغة حية إلا إذا حرص أصحابها على الحياة، ولن تكون لغة قادرة على الوفاء باحتياجات العصر إلا إذا ارتفع أصحابها إلى مستوى العصر ثقافة وسلوكاً وفهماً وإسهاماً وأخذاً وعطاء(١٧). كما صور أحمد حسن الزيات عضو المجمع اللغوى أن اللغة العربية فى مواجهتها للحضارة الغربية المقتحمة فى صورة طريفة عندما أرسل رسالة إلى رئيس المجمع اللغوى فى ذلك الحين يقول فيها .. حضر الأحمص يوماً مجلس الفضل بن ربيعة وقبالته فرس مطهم، فتذاكر الجلوس كتاب أبى عبيدة فى الخيل، فأراد الوزير الفضل بن الربيع أن يعلم ما عند الأحمص من ذلك، فقال له: قم يا أحمص، وأمسك كل عضو من أعضاء هذا الفرس وسمه، فإذا سميتها فخذه. فقام الأحمص وأمسك بناحية الفرس، وجعل يسميه عضواً عضواً، وينشد ما قالت العرب فيه إلى أن فرغ منه فأعطاه إياه .. ثم يقول الزيات: فهب يا سيدى أن الجود والرق لم يرفعا من الأرض، وأنى دخلت يوماً على أمير من الأمراء البهاليل وبين يديه (طائرة أو سفينة)(١٨) وقال لى هذا الأمير: إذا سميت ما أمامك

ووصفته فهما لك وأزيد عليهما ألف دينار فماذا ترانى يا رئيس المجمع اللغوى قائلاً وأنا من الذين أفنوا أعمارهم فى تحصيل مادة اللغة واكتساب ملكة الكتابة؟ .. لا جرم أنى سأعجز على كل حال(١٩).

فإذا كان هذا حال أديب كبير كالزيات فما بال غيره من المثقفين أو أنصاف المثقفين؟

على ما يبدو أن اللغة العربية بدت فى مأزق عندما واجهت الحضارة الغربية الحديثة. مما دفع الكثيرين فى طرح العديد من الأسئلة حول القيمة الحضارية للغة العربية: هل هى لغة عصرية تتسع لمستحدثات الحضارة الغربية الحديثة، وتستجيب لها وتعبر عنها؟ هل هى لغة صالحة للعلم الحديث وتطبيقاته المختلفة فى شتى المجالات؟ هل هى لغة صالحة للتعليم العصرى واستيعاب مفرداته فى المناهج والأنشطة والمدرسة...الخ؟ هل هى لغة قادرة على تحقيق التواصل مع الجماهير عبر وسائل الاتصال الجماهيرى المختلفة؟ هل هى لغة قادرة على الوفاء بتحديات الحضارة ومستلزمات العصر وتبنى مصطلحاتها وعلومها ومفرداتها؟

وربما تشير هذه الأسئلة إلى المأزق الذى تواجهه اللغة العربية والذى يمثل إشكالية حقيقية يمكن أن تتمركز فى محورين أساسيين، محور من داخلها، والآخر من خارجها.

أولاً: إشكالية اللغة العربية من الداخل:

إن أهم ميزة حفظت للغة العربية شخصيتها فى عهدها الأول قبل الإسلام هى عزلتها عن الشعوب الأعجمية، واكتفائها بمقدرتها الذاتية على التعبير، وعلى التحيز والانتقاء فحافظت على أصالتها وصفائها[٢٠] كما حافظت على الإعراب الكامل ومناسبة حروفها لمعانيها، وثبات أصواتها، وتنوع حرفها، واشتقاقها، وتعدد أبنيتها وصيغها، وكثرة مصادرها وجموعها، وغنى مفرداتها بالاشتراك والترادف، والتضاد، واستعدادها الذاتى للبحث والتوليد والتعريب والاشتقاق فاحتفظت - رغم أنها أحدث اللغات السامية - بخصائص اللسان السامى الأصلى[٢١].

غير أن اللغة العربية بانتشارها فى مناطق واسعة، متباعدة من شبه الجزيرة العربية، فقد تكلم بها طوائف عديدة متباينة، واستحال عليهم الاحتفاظ بوحدتها الأولى، فتشعبت إلى عدة لهجات اختلفت عن بعضها فى كثير من مظاهر الصوت والدلالة والقواعد والمفردات. فاختصت كل جماعة (قبيلة) بلهجة من هذه اللهجات[٢٢] ودخلت هذه اللهجات فى صراع[٢٣] لكثرة الاحتكاك بينها بسبب التجارة وتبادل المنافع والتنقل وراء الكلأ، ومحاورة القبائل بعضها البعض، وكذلك تجمعها فى المواسم والأسواق والحروب، حتى كتب النصر فى النهاية للهجة قريش نظراً لنفوذها السياسى والدينى والاقتصادى ولكونها صاحبة أوسع اللهجات

العربية ثروة وأغزرها مادة وأرقاها أسلوباً وأقدرها على التعبير، فانفردت بكتابة الشعر والخطابة والنثر وصاروا أفصح العرب، وخلت لهجتهم من مستبشع اللهجات ومستقبح الألفاظ(٢٤).

وجاء الإسلام، ونزل القرآن الكريم بلسان عربى مبين فزاد من قوة ونفوذ اللغة العربية وساعد على انتشارها بين الأمم، وفى مساحات واسعة جداً من المعمورة، وتكلمت بها طوائف عديدة ومتباينة من الناس فلم تلبث أن تشعبت إلى لهجات عدة يختلف بعضها عن بعض فى كثير من مظاهر الصوت والدلالة والقواعد والمفردات واحتفظت كل جماعة متحدة فى ظروفها الطبيعية والاجتماعية بلهجة من هذه اللهجات، فظهرت مشكلة العربية من داخلها كما تتمثل فى الآتى:

١- أن القرآن الكريم الذى تلى بلغة واحدة ولهجة واحدة هى لغة قريش ولهجتها، لم يكد يتناوله القراء من القبائل المختلفة حتى كثرت قراءاته وتعددت اللهجات فيه وتباينت تبايناً كبيراً، جد القراء والعلماء المتأخرون فى ضبطه وتحقيقه، وأقاموا له علماً أو علوماً خاصة. وهذا الاختلاف المشار إليه ربما اقتضته ضرورة اختلاف اللهجات من قبائل العرب التى لم تستطع أن تغير حناجرها وألسنتها وشفاهها لتقرأ القرآن كما كان يتلوه النبى (ﷺ) وعشيرته من قريش، فقرأته كما كانت تتكلم فأمالت حيث لم تكن تميل قريش، ومدت حيث لم تكن تمد، وقصرت حيث لم تكن

تقصـر، وسكنت حـيث لم تكن تسكن، وأدغـمت أو أخفت أو نقلت حيث لم تكن تدغم ولا تخفى ولا تنقل(٢٥).

٢- أن بوادر اللحن والعجمة كانت قد ظهرت فى عهد الرسول (ﷺ) فقد قال أبو الطيب اللغوى "اعلم أن أول ما اختل من كلام العرب فأحوج إلى تعلم الأعراب، لأن اللحن ظهر فى كلام الموالى والمتعربين من عهد النبى (ﷺ) فقد روى أن رجلاً لحن فى حضرة الرسول (ﷺ) فقال "ارشدوا أخاكم فقد ظل" يقصد فقد ضل"(٢٦). كما روى الجاحظ عن الشاعر سحيم المشهور بعبد بنى الحسحاس أنه كان يرتطن لكنة أجنبية(٢٧) كما سجلت بعض الروايات فى اللحن على عهد الرسول (ﷺ)، فإذا كان هذا حال رعاة العربية الأوائل فكيف يكون حال عرب من بعدهم؟

٣- أن ضبط أواخر الكلمات أو الأعراب مثل معضلة واجهت قراء القرآن فى أول عهد العرب به، فاختلفوا فى نصب أو رفع "الطير" فى قوله تعالى "يا جبال أوبى معه والطير" وكذا فى ضم أو فتح الفاء فى قوله تعالى "لقد جاءكم رسولٌ من أنفسكم" وفى ضم الحاء أو كسرها فى قوله تعالى "وقالوا حجراً محجوراً" وفى بناء الفعل للمجهول أو المعلوم فى قوله تعالى "غلبت الروم فى أدنى الأرض"(٢٨).

٤- أن اللغة العربية، رغم اعتزاز أهلها بها وحرصهم على نقائها، واحتمائهم بالقرآن الكريم الذى منح لغتهم وساماً رفيعاً،

واتخذها لغة له، إلا أن القرآن ذاته قد اقترض من اللغات الأخرى ألفاظاً أعجمية أو أجنبية أو دخيلة أو معربة، مثل أباريق، وآرائك، وإستبرق، وأسفار، وأكواب، وأواه، والملمة، وتنور، وزنجبيل .. الخ(٢٩). وقد دخلت هذه الكلمات فى نسيج اللغة العربية - بحكم أنها من لغة القرآن الذى هو بلسان عربى مبين - فإلى أى مدى يستطيع البعض ادعاء أن العربية خالصة عروبتها؟

٥- أن نحو اللغة العربية الذى يمثل منطقها ويعتمد عليه أساساً فى فهمها والتعامل معها يمثل معضلة بالنسبة للمتخصصين فيه، فقد قيل إن "الفراء" مات وفى قلبه شئ من "حتى"، وإن سيبويه مات وهو يتمنى أن يلم بحد التعجب، وأن الكسائى مات وهو فى غاية التبرم من "نعم وبئس" وأن الخليل مات وهو فى أشد الاستياء من باب النداء، أما ابن خالويه فقد أثاره رجل يقول: أريد أن أتعلم من العربية ما أقيم به لسانى. فقال له ابن خالويه: أنا أتعلم النحو منذ خمسين سنة فما تعلمت ما أقيم به لسانى(٣٠). وأن عمر بن الخطاب خفى عليه معنى كلمة "الأب" فى قوله تعالى "وفاكهة وأباً" فسأل عنها. وكذا ابن عباس خفى عليه معنى كلمة "فاطر" فى قوله تعالى "فاطر السماوات والأرض" فسأل عنها(٣١).

٦- أن اللغة العربية تقف من حيث التعامل معها بين نظريتين:

الأولى: تقول بخلق اللغة، وأنها وحى من عند الله استناداً إلى قوله تعالى "وعلم آدم الأسماء كلها"، فكلها - أى الأسماء - تعنى

اللغة كاملة. وقال بهذه النظرية أبو على الفاس والحسين بن فارس من أئمة فقه اللغة العربية فى القرن الرابع الهجرى. والأب فرانسو الامى فى العصور الحديثة فى كتابه "فن الكلام" كما قال بها أيضاً الجاحظ استناداً إلى أن الله تعالى أنطق نبيه إسماعيل بالعربية دون سابق تمهيد أو تعليم وهو ابن أعجميين، ويعنى كلام الجاحظ "وقد جعل الله إسماعيل ، وهو ابن أعجميين، عربياً، لأن الله لما فتق لهاته بالعربية المبينة على غير التلقين والترتيب، وفطره على الفصاحة العربية على غير النشوء والتمرين، وسلخ طباعه من طبائع العجم، وسواه تلك التسوية، جعل ذلك برهاناً على رسالته ودليلاً على نبوته"(٣٢).

الثـانيـة: تقول بأن اللغة مواضعة واتفاق بين الناطقين بها واختراع، وتفتح المجال للعديد من التفسيرات التى توضح الكيفية التى نشأت بها اللغة(٣٣) وما زال الجهد متواصلاً للكشف عن حقيقة هذه النشأة. وهذه النظرية تفتح الباب للاجتهاد فى فقه اللغة العربية. فى حين أن النظرية الأولى تغلقه.

٧- أن اللغة العربية نشأت على مرحلتين:

الأولى: مرحلة اللهجات القبلية الخاصة.

الثـانيـة: مرحلة سيادة لهجة قريش، كبرى القبائل وصاحبة سدنة البيت والأقوى والأغنى. فهل كانت هذه السيادة نهاية للهجات الأخرى؟ الحقيقة، أن اللهجات الأخرى احتفظت لنفسها بمقومات

استمرارها، فتماشيت مع فصحى قريش. وروى العرب الشعر بلهجاته الخاصة وتناقلته الألسن جنباً إلى جنب مع المعلقات الكبرى.

ومن ثم أصبحت اللغة العربية فى الواقع الحياتى المعاش لغتين: لغة عربية فصحى مكتوبة، ولغة عربية عامية حياتية يتخاطب بها الناس فى أمور معاشهم. ووجد العربى نفسه أمام معضلة استنفذت - وما تزال - منه الجهد الجهيد: إلى أى اللغتين ينتصر: فصحى الكتابة أم عامية التخاطب. وأسفر الجهد عن فريق ينتصر للفصحى، وآخر ينتصر للعامية، وثالث يوفق بينهما، وهذا الأخير ينقسم على ذاته انقسامات عديدة بأى نسبة وعلى أى نحو يتم التوفيق(٣٤).

٨- ثمة شبه إجماع على أن مستوى إجادة العربى للغته العربية سواء داخل مؤسساتنا التعليمية على تنوعها وتعددها أو خارجها، بلغ درجة من الضعف تصل إلى حد التدهور فى القدرة التعبيرية والتذوقية والتلخيصية والنحوية والهجائية والخطية، وفى الثقافة اللغوية بوجه عام وهذا التدهور فى اللغة يصاحبه تدهور مواز فى التفكير، لأن اللغة مادة الفكر ووعائه، فعدم سلامة المستوى اللغوى يعنى غثاثة التفكير، وخلوه من المعانى والدلالات المستقيمة التامة. ورغم كل محاولات الإصلاح إلا أن المستوى فى انحدار يوماً بعد يوم. ولو استمر هذا الوضع لجاء يوم تشيع فيه الأمة لغتها إلى مثواها الأخير(٣٥).

٩- أن اللغة العربية تقف من حيث علاقتها بالسلالة الجنسية بين نظريتين:

الأولى: نظرية تربط عضوياً بين اللغة العربية وبين المتكلمين بها كجنس عربى وسلالة عربية.

الثانية: نظرية مقابلة ترفض هذا الربط استناداً إلى ظواهر عدة منها أن الفرنسيين الذين يتكلمون الفرنسية، وهى لغة منحدرة من اللاتينية، ليس منهم من الدم الرومانى إلا قطرات لا ذكر لها، وهم أساساً من الناحية الجنسية، غاليون Gaulois اختلطت فيهم نسبة لا بأس بها من الدم الجرمانى Germonique ترجع إلى عصر الغزوات العظيمة التى جاءت إلى فرنسا بالفرنجة Francs، وكذلك فإن الإيطاليين خليط من أقوام السيكان والسيكولى "الصقليين" واللاتين والأوسك والاومبريين والإغريق والأتروسك والميساپيين والغاليين واللومبارد، وغيرهم، ومع ذلك سادت بينهم اللغة الإيطالية وهى لغة منحدرة من اللغة اللاتينية التى كانت لسان جزء صغير من إيطاليا هو لاتيوم(٣٦).

وتلخص هذه النظرية إلى أن التوزيع السلالى لا صلة له بتوزيع اللغات وفيما يخص اللغة العربية يسأل أنصار هذه النظرية: هل المصريون وسكان شمال إفريقيا والشام والعراق والسودان من حيث السلالة عرب، رغم أنهم يتكلمون اللغة العربية؟

ثانياً: إشكالية اللغة العربية من الخارج:

خاضت اللغة العربية صراعاً شاقاً للحفاظ على كيانها[٣٧] تمثل في:

١- صراعها مع اللغة التركية إبان السيطرة العثمانية، حيث حملت السلطنة الدعوة إلى الجامعة الطورانية، وبالتالى حاولت القضاء على اللغات الحية التى تحت سيطرتها - ومن بينها اللغة العربية - وإحلال التركية محلها.

٢- صراعها مع اللغة الفرنسية إبان حملة بونابرت الذى أشار عليه تابعوه بأن "انشروا اللغة الفرنسية وعلموها، ففى تعلمها خدمة الوطن الحقيقية"[٣٨]، ومن ساعتها ونفوذ اللغة الفرنسية أخذ فى الاتساع واحتل مساحة كبيرة على رقعة الثقافة المصرية.

٣- صراعها مع اللغة الإنجليزية منذ الاحتلال البريطانى لمصر سنة ١٨٨٢م الذى اتخذ أشكالاً عدة منها:

أ- محاولة تغليب اللغة الإنجليزية على اللغة العربية على يد الممثلين الرسميين للاستعمار البريطانى بدءً من مستر دوفريه الذى وضع تقريره سنة ١٨٨٢ مشيراً إلى أن الأمل ضعيف فى تهذيب نفوس المصريين ما دام الصبيان لا يتعلمون الإنجليزية بدلاً من العربية. فعملت السلطات الإنجليزية فى ضوء ذلك التقرير على جعل الإنجليزية لغة التعليم الأساسية والعربية لغة ثانوية، كما توجهت معظم البعثات التعليمية إلى إنجلترا تمكيناً لسيادة

الإنجليزية فى الداخل والخارج. وتبنى هذا الاتجاه على مبارك الذى طالب بإلغاء التعليم باللغة العربية وإحلال الإنجليزية أو الفرنسية محله وذلك فى تقريره الذى قدمه إلى الخديوى سنة ١٨٨٨ عن أحوال التعليم فى مصر(٣٩). وعندما تولى سعد زغلول نظارة المعارف أيَّد أيضاً هذا الاتجاه وقال قولته المشهورة: من أراد النهوض بغير تعلم اللغة الإنجليزية، كمن يحاول الصعود إلى السماء بغير سلم(٤٠).

ثم دعم هذا الاتجاه دنلوب الذى أخذ يروج لتعذر إيجاد الكتب الفنية العصرية فى اللغة العربية فى الوقت الذى تنمو فيه هذه العلوم فى أوروبا بسرعة تعتبر معها هذه الكتب الفنية بعد طبعها بقليل قديمة مهما بلغت هذه الكتب من الكمال، أما التراجم فمهما بلغت من الإتقان لا يمكن أن تكون مطابقة للأصل تماماً، هذا مع فقر اللغة العربية فى المصطلحات وجمود تراكيبها(٤١). كما أنه يحتاج فى تأليف الكتب المقررة الإطلاع على غيرها، ويجب على الطالب إذا تخرج أن يكون دائماً على بينة بما يستجد من الأعمال والأفكار التى تنشر فى الدوريات والكتب العلمية الحديثة، ولا يسهل الإطلاع عليها إلا فى لغتها الأصلية، وبالتالى يجب - كما يرى دنلوب - على الطالب فى مدارس الطب والحقوق والهندسة وطالب التعليم العالى عموماً أن يكون ملماً إلماماً كافياً بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية. أما التعليم باللغة العربية فيعنى تسرب الفساد إلى المدارس العليا ويقلل من مكانة التعليم فيها(٤٢).

ويستشهد دنلوب على وجاهة آرائه باتجاه الكثير من الآباء إلى إرسال أبنائهم إلى أوروبا لتحصيل العلوم هناك، وكذلك احتياج الوظائف الحكومية إلى إجادة إحدى اللغتين، كما يؤيد رأيه بالمكانة المرموقة التى يحتلها الخريج المجيد للغات الأجنبية حيث يشغل أرقى المناصب الوظيفية. وبناءً على ذلك قرر دنلوب تدريس اللغة الإنجليزية فى السنة الأولى للمدارس الابتدائية(٤٣).

ب- محاولة إحلال اللهجة العامية محل اللغة العربية الفصحى على يد ممثلين غير رسميين للاستعمار الإنجليزى فى مصر. رغم أن اللهجات العامية كانت تدرس من جانب علماء العربية الفصحى بهدف خدمة الفصحى عن طريق تقويم ألسنة العامة، وتصحيح أخطائهم على أساس أن اللهجات العامية تعد تحريفاً على نحو ما للفصحى، لا لغة جديدة لها كيانها المستقل المختلف عن الفصحى اختلافاً جوهرياً(٤٤) غير أن ما حدث على يد المستشرقين هو تدريس اللهجات العامية المحلية ككيانات لغوية قائمة بذاتها ولها استقلاليتها(٤٥) مما بنى عليه الممثلين الرسميين للاستعمار الإنجليزى فى مصر دعواهم بإحلال العامية محل الفصحى، والتى بدأها الدكتور ولهلم سبيتا الألمانى سنة ١٨٨٢ الذى كان يشغل منصب أمين دار الكتب وتمثل نشاطه العلمى فى هذا المجال فوضع حروفاً إفرنجية للهجة العامية المصرية وألف كتاباً فى حروفها وقواعدها نشره بالفرنسية والألمانية لترغيب الأوروبيين فى تنفيذ مشروع تعلم العامية وجعلها لغة العلم والتعليم فى مصر.

وتبـعـه فى ذلك مـهندس الرى الإنجليـزى وليم ولكوكس سنة ١٨٩٣م حيث كتب يقول "إن أهم عائق يمنع المصريين من الاختراع هو أنهم يؤلفون ويكتبـون باللغة العـربيـة الفـصـحى، وأنهم لـو ألفوا وكتبوا بالعامية لساعدهم ذلك فى إيجاد ملكة الابتكار وتنميتها(٤٦). ودعا المصـريين إلى اتخاذ العامية أداة للتعبير الأدبى اقتداء باللغة الإنجليـزية التى أفادت إفادة كبيرة منذ هجرت اللاتينية التى كانت لغة الكتابة والعلم يوماً ما قائلاً: "وأنتم أيهـا المصـريون لم تزالوا قـادرين على إيجـاد قـوة الاختـراع لديكم كمـا فعلت إنجلترا، فـإنه يوجد فيكم أناس كثيرون توفرت فيهم شـروط الابتكار، ولكن بسبب عدم وجود لسان مشهور فيمـا بينكم لم تتحصلوا على شئ وأضعتم أعمالكم سدى، والسبب فى ذلك أن الكتب العلميـة الدنيوية تؤلفها بكلام مثل الجبل، وفى آخر الأمر لا يلد هذا الكلام الصعب إلا فأراً صغيـراً لأن اللسـان العلمى غيـر مشـهور فيمـا بين العـامة، فمجرد وضع الأفكار فى الكتب تموت ولم تعـد تحيـا، فكأنهم يكفنونهـا فى الورق ويدفنونها فى جلود الكتب"(٤٧).

واللغـة العـربيـة أصبحت فى نظره ضعيفـة لأنهـا لغـة مصطنعة يتعلمهـا المصـرى كلغـة أجنبيـة ثقـيلة فى كل شئ، إن وصلت إلى الرأس، فهى لا تصل أبداً إلى القلب، تقف عقبـة فى سـبيل تقـدم المـصـريين، ودراسـتـهـا نوع من السـخـرية العـقليـة، حـالت بين المصـريين وبين الابتكار، قضت على الطلبة النابهين من المصـريين والذين كـان يرجى منهم نفع كبيـر، وأدت صعوبة فهمها إلى حدوث

بعض الكوارث التى شاهدتها، فدراستها مضيعة للوقت وموتها محقق كما ماتت اللاتينية فالعربية الآن لو قيست بالعربية الأصلية لكانت مثل مقطف الرمل بالنسبة للحجر الجرانيت الذى نشأ عنه، ولكنه رغم ذلك لم يزل صعباً(٤٨). والحل فى نظر ولكوكس هو اتخاذ العامية لغة للعلم والأدب والفن.

وسار وليم يلمور على نهج سابقيه سبيتا وولكوكس، وأعلن عدم رضاه عن ازدواجية اللغة، لغة خاصة بالمتعلمين وأخرى خاصة بباقى أفراد الشعب. واعتبر ذلك حائلاً دون ترقى الأمة، ورأى ضرورة استعمال لغة واحدة للحديث والكتابة معاً هى اللغة العامية، لغة كل الناس ولكن ذلك لن يحدث - فى رأيه - إلا بعد أن يطرح القوم سوء الظن والإعراض عن هذه اللغة العامية.

جـ- محاولة تعديل نسق اللغة العربية من أساسه، وذلك باتخاذ حروف لاتينية فى الكتابة بدلاً من الحروف العربية. ومثل هذا الاتجاه القاضى ويلمور الذى كتب سنة ١٩٠٢ "العربية التى تتكلم بها فى مصر" اقترح فيه استخدام اللغة القاهرية كلغة للكتابة كما هى لغة للكلام ووضع لها جملة قواعد كما اقترح كتابتها بالحروف اللاتينية واتخاذها لغة العلم والأدب"(٤٩).

وتابعه فى ذلك المستشرق سيسى الذى كتب مقدمة لكتاب ويلمور أوضح فيها أن الحروف العربية غير كافية لمقتضيات الزمن الحاضر وكذلك ألفاظها، والحل عنده هو الاكتفاء بالعامية مع

كتابتها بحروف لاتينية على أن تكون هذه اللغة العامية المكتوبة بحروف لاتينية هى اللغة الوحيدة فى مصر[٥٠].

مما سبق يتضح قوة الهجوم على اللغة العربية وتعدد مصادره، ومن الطبيعى ألا يقف أنصار اللغة العربية موقف المتفرجين على هذا الهجوم الذى يهدف إلى نسف لغتهم وتدمير عماد ثقافتهم فقاموا بمحاولات لرد وصد هذا الهجوم. وشغل الهجوم على اللغة العربية من خصومها والدفاع عنها من أنصارها مساحة كبيرة على خريطة الثقافة والفكر المصريين. ومثلما تعددت جهات الهجوم على العربية تعددت أيضاً جبهات الدفاع عنها.

– فالجامع الأزهر بعلمائه وشيوخه وطلاب العلم فيه قاوموا حركة التتريك وحافظوا على سلطان اللغة العربية فى مواجهة اللغة التركية.

– وعندما تولى أحمد حشمت نظارة المعارف جعل التعليم فى أكثر المدارس باللغة العربية.

– كما قام الطبيبان محمد البقلى وإبراهيم الدسوقى بإصدار مجلة "اليعسوب" وهى مجلة طبية تعنى بكل جديد فى مجال الطب باللغة العربية[٥١].

– وقام الطهطاوى وتلاميذه بترجمة ونشر ألف كتاب فى مختلف فنون المعرفة باللغة العربية واكبوا من خلالها كل جديد فى الفنون والعلوم والآداب وأثروا اللغة العربية بمفردات جديدة.

- وقام عبد الله فكرى بالرد مع دعاة العامية بأن ما يجدونه من صعوبة فى اختصاص الفصحى بالعلوم والفنون سيجدونه فى نقل نفس العلوم إلى العامية بل وأشد. وكذلك أن من أراد نقل العلوم والآداب إلى العامية يلزمه أن يجعل لكل فئة من العرب سوريين ومصريين وعراقيين وتونسيين .. الخ لغة خاصة بهم فى معارفهم وعلومهم وآدابهم. وهنا تصبح العامية - فى رأى عبد الله فكرى - دعوة إلى الفرقة والتمزق. والحل عنده فى إصلاح لغة العامة بالتقويم(٥٢).

- ويرد مصطفى صادق الرافعى بأن اللغة تمثل جنسية الأمة، وانسلاخ الأمة عن لغتها هو انسلاخ عن جنسيتها.

- أما على يوسف فإنه يوضح أن من القواعد التى لا خلاف فيها أن تعليم العلوم بلغة الأمة أكثر نفعاً وأعظم فائدة من تعليمها بلغة أجنبية وذلك لأن التعليم بلغة الأمة ينقل العلوم بكليتها إلى الأمة بخلاف التعليم باللغة الأجنبية فإنه ينقل أفراد الأمة المتعلمين إلى هذه العلوم. ويدعم على يوسف رأيه بأن الحاصل فى المدارس الأميرية من استعمال اللغات الأجنبية آلة للتعليم فيها خطأ رغم ادعاءات البعض بأن ذلك صحيح للأسباب: قلة الأساتذة الوطنيين الأكفاء، قلة الكتب العربية المؤلفة فى العلوم المدروسة، فقر اللغة العربية فى الاصطلاحات الفنية التى تزداد كل يوم فى العلوم باللغات الأجنبية. فكل هذه الدعاوى ليست أسباباً لاستعمال

اللغات الأجنبية فى التعليم، بل هى فى رأى على يوسف نتائج لعلة واحدة هى هجرة اللغة العربية فى تعليم العلوم، لأن الهجر استدعى جلب الأساتذة من غير المصريين وفى كل عام منذ تقرر التعليم باللغات الأجنبية يزيد عددهم فى مدارس الحكومة. وهذا الجلب أفضى إلى قلة الأساتذة المصريين الأكفاء بالضرورة، كما أفضى إلى قلة الكتب المدرسية بل إلى فقدانها بالمرة.

ويوضح على يوسف أن اللغة كالبناء والذى يشاد وتحفظ معالمه بالتعهد والعناية: تحيا بالاستعمال فى العلوم وتموت بعدم الاستعمال، ومن ثم كان خلو اللغة العربية من الاصطلاحات الفنية ليس ذنب اللغة ولكنه ذنب مهمليها ومن عدم إدخال المصطلحات المتجددة فيها. فقد ترجم العرب من ألف سنة العلوم اليونانية فلم تضق ذرعاً من كل دخيلٍ اقتضاه التوسع فى العلوم[٥٣].

وما زال الجدل دائراً بين أنصار العربية ومهاجميها، وليس ثمة ما يشير إلى إمكانية توقفه، فكل طرف من أطراف الجدل سواء من داخل الإشكالية أو من خارجها يصر على التمسك بحجته وبراهينه ودعاويه والجميع غارق فى "إشكالية اللفظ" رغم أننا نعيش فى عصر يعج بإشكاليات ذات طابع إنسانى حقيقى وحاد وملح، كإشكالية حقوق الإنسان، مثل حقه فى الديموقراطية، وحقه فى العيش فى مستوى مادى آدمى، حقه فى مستوى مقبول من الخدمات الصحية والتعليمية والأمنية والترفيهية والتثقيفية .. الخ.

ولكن على ما يبدو أن روح تراثنا الثقافى ما زالت تسكن، بيننا فتجذبنا إليها وتسيطر علينا وتغيبنا عن عالم الأشياء، علم الكائنات والحادثات التى ما جاءت اللغة إلا لتكون رمزاً لها[٥٤].

الاتجاهات الرئيسية من إشكالية اللغة:

تبلور الموقف العام من إشكالية اللغة فى اتجاهين أساسيين:

الاتجاه الأول: اتجاه أصولى يقدس الماضى ويرى فيه النموذج الأول لما ينبغى أن تقوم عليه الحضارة العربية الإسلامية. وهذا الاتجاه يقدس اللغة كمظهر من مظاهر تقديس ذلك الماضى بكل عناصره. فقد كانت اللغة هى لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والأدب العربى شعراً ونثراً فى صدر الإسلام والعهد الأموى، وكل ما عدا ذلك من نتاج حضارى جاء من التبادل الثقافى بين ما هو عربى وما هو أعجمى فهو مرفوض.وهذا الاتجاه يؤمن بأن اللغة "وحى" وليست "وضع" أى خلقت هكذا كاملة مستكملة.

ومثل هذا الاتجاه الأزهر كمؤسسة تعليمية دينية ومن الأعلام مصطفى صادق الرافعى الذى قال: "إن اللغة العربية بنيت من أصل سحرى يجعل شبابها خالداً، فلا تهرم ولا تموت لأنها أعدت من الأزل فلكاً دائراً للمنيرين الأرضيين العظيمين: كتاب الله وسنة رسوله". محمد مصطفى المراغى يؤيد الرافعى إذ إن نزول القرآن الكريم باللغة العربية أقوى سبب ساعد على انتشارها وبقائها

وأقوى حافز للعلماء لوضع علوم اللغة العربية والبحث فيها. ويسير فى ركابهما الشيخ على يوسف فمسألة اللغة العربية عنده هى مسألة الدين الإسلامى نفسه فإذا فرط المسلمون فى لغتهم الفصحى أضاعوا دينهم.

وإن كان العقاد يرد على هؤلاء بأن مجرد الإيمان بكتاب مقدس ليس كفيل بحفظ اللغة وعصمتها من الزوال، فالتوراة كتبت بالعبرية والزندافستا كتبت بالآرية ولغات آرية أخرى كتبت بها أسفار مقدسة انتهت جميعاً. فالعقيدة وحدها لا تحمى لغتها ولا تحمى أمتها إذا جاءت منعزلة عن الدنيا مقصورة على عصبية واحدة، ولكن تبقى اللغة مع بقاء العقيدة إذا تفتحت أبوابها للأمم كافة بغير عصبية ولا عزلة قومية أو جنسية، أى بوجه عام تنتقل اللغة من المراجع المهجورة إلى ميدان الحياة(٥٥).

وانحازت دار العلوم كمؤسسة تعليمية مدنية إلى الدفاع عن قداسة اللغة العربية، وهى المؤسسة التى قال فيها محمد عبده إذا أردت أن تعرف أين تموت اللغة وأين تحيا فاعلم أنها تموت فى كل مكان وتحيا فى دار العلوم.

ولقد سيطر هذا الاتجاه على أمور اللغة العربية فى مصر إبان سيادة دار العلوم على تدريس اللغة العربية.

وكان من آثار هذا الاتجاه:

١- تعقيد وتجميد حياة اللغة العربية.

٢- تعطيل الحركة الثقافية، وتأجيل نموها واتصالها بآفاق الحضارة الحديثة.

٣- رمى كل من حاول إصلاح اللغة بالمروق والتهجم على مقدسات الأمة، أو بالعداوة للغة القرآن[٥٦].

الاتجاه الثانى: اتجاه يؤمن بالغرب كسبيل للنمو والتطور الحضارى ويرى أن النظرة المقدسة إلى اللغة نظرة غير علمية وغير واقعية. فمعنى أن اللغة نزلت عن طريق وحى وأن لها مكاناً علياً فى اللوح المحفوظ، وأنها كاملة، معنى هذا أنه لا يوجد وشائج قربى بينها وبين أية لغة بشرية أخرى من لغات العالم، وهو أمر غير ثابت علمياً، والثابت أن اللغة وضع وليست وحى، أى نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته وما دامت اللغة كذلك فكل شئ فيها مباح. نستطيع أن نسمى الشجرة عنزة ونجعل الرملة جبلاً، وننصب الفاعل ونرفع المفعول ونعرف النكرة وننكر المعرفة. فليست المفردات إلا أصواتاً يمكن أن تغنى عنها أصوات أخرى يتفق الناس عليها. وليست قواعد النحو إلا نظاماً موضوعاً يمكن أن يغنى عنه أى نظام آخر نضعه فيحل محله وهذا ما يقوم به الناس فعلاً عندما ينقلون كلمة من دلالة إلى دلالة فنسمى الطفل ملاكاً أو شيطاناً، ونجعل الشريرة عقرباً، والرجل الغبى حماراً، ونحن نستعير من الأجانب كلمات نسمى بها ما نملك من أشياء ليس لها فى لغتنا أسماء مثل التليفون والتلفزيون والتكنولوجيا، أو نضع لهذه

الأشياء أسماء مبتكرة لم تكن فى لغتنا من قبل، فنقول المسرة والتلفاز والتقنية[٥٧]. وكما نفعل فى المفردات نفعل فى القواعد حيث نتحدث فى حياتنا اليومية بالدارجة لا بالفصحى، فإذا اضطررنا للحديث مع أجانب نعرف لغتهم تركنا العامية والفصحى وعبّرنا عما نعرفه أو نعتقده باللغة الأجنبية التى يجيدها المتحدث معنا.

وهذا ما يعبّر عنه علماء اللغة المعاصرون بقولهم أن اللغة اعتباطية، أى أن العلاقة بين اللغة وما تدل عليه ليست علاقة طبيعية كالتى نجدها مثلاً بين الرجل وصورته الفوتوغرافية التى لا يمكن أن تحل محلها صورة أخرى بل هى علاقة مصنوعة أنشأناها نحن بأنفسنا حين جعلنا كلمة الرجل تدل على الرجل وهى ليست غير صوت لا يدل على الرجل إلا اعتباطاً فبالإمكان أن يحل محله صوت آخر. فالكلمة إذن فى رأى هذا الاتجاه ليست صورة للشىء وإنما هى مجرد علامة تدل عليه كالضوء الأخضر الذى يشير فى علامة المرور إلى أن الطريق مفتوح، والضوء الأحمر الذى يشير إلى أنه مغلق، مع أنه لا توجد علاقة طبيعية بين الأخضر وانفتاح الطريق، أو بين الأحمر وانغلاقه. والنتيجة التى يخلص إليها أصحاب هذا الاتجاه أن كل شئ فى اللغة مباح، كل تغيير أو تعديل ممكن بشرط واحد هو أن يكون هذا التعديل أو التغيير متفقاً عليه ليتحول إلى قاعدة جديدة يؤسس عليها كلامنا[٥٨].

وربمـا يرجع تبنـى التغريبيين لهذا الاتجاه تميزهم بوعى لغوى حـاد، ذلك أنهم رأوا فـى اللغـة وسيلة تخـاطب وتشكيل أيديولوجى ودعـاية عقـائدية، ومن ثم استخدموا اللغـة بإتقـان وبراعـة، كمـا استخدموا لغة الغرب بنفس الإتقـان والبراعة. وهذا مـا مكنهم من تفسير الحضارة والتبشير بقيمها وتصور طروحات حضارية تحذو حذوها من جهة ومن القيام بدور الوسيط الثقافى والاقتصادى بين الشرق والغرب من جهة أخرى.وبناء عليه حولوا اللغة العربيـة من لغـة طقوس وشعـائر إلى لغـة طيعـة للتخـاطب الأيديولوجى ولنقل العلوم الحـديثـة ومن ثم كـان تطلعـهم إلى الغـرب على أنه نمـوذج يحتذى وليس تهديداً يجب الاحتراس منه(٥٩) ويمكن تحليل الاتجاه التغريبى من خلال موقفه من إشكالية اللغة إلى فرعين أساسيين:

١- اتجـاه يؤمن بـالغـرب إيمـاناً كـامـلاً ويرفض حضـارة الشـرق وتاريخه والارتبـاط به على أى نحو، ومن ثم عمل بعنف وحمـاس على انتزاع مصر من نسبتها إلى الشرق ومثل هذا الاتجاه عبد العزيز فهمى وسلامـة موسى بالإضافة طبعاً إلى ممثلى الاستعمار الإنجليزى سواء غير الرسميين أو الرسميين ومن بينهم كرومر ودنلوب اللذان حسمـا الخـلاف على سيادة لغـة التعليم فى مصـر بين العربيـة والفـرنسيـة والإنجليزية لصالح الأخيرة بحكم السيادة والسيطرة والنفوذ.

كما تبنى هذا الاتجاه سعد زغلول، عضو البرلمان الذى وصف مـحـاولة إعـادة اللغـة العـربيـة إلى المـدرس كلفـة تحـصـيل للعلوم

والفنون بأنها محاولة للصعود إلى السماء بغير سلم، كما أنها محاولة مستحيلة التنفيذ وأن تبنيها والدفاع عنها هو نوع من السيطرة العمياء للأحاسيس والمشاعر والابتعاد عن العقل والحكمة.

وانحازت "المقطم" و"الاتجاه المصرى" و"المقتطف" و"الأزهر" للإنجليزية وأصبحت الصحف مصدراً من مصادر الدعوة إلى التعليم باللغة الإنجليزية[٦٠]. كما كان للمهاجرين الشوام المتشبعين بالثقافة الغربية والمجيدين للغة الإنجليزية أثر كبير فى فتح آفاق العقل المصرى أمام الأدب الإنجليزى مما دعم موقف اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية[٦١].

وتمثلت قمة تشبع هذا الاتجاه بالغرب فى المطالبة بتغيير كتابة الحروف العربية بحروف لاتينية لتكون أكثر التصاقاً بكل ما هو غربى، وأكثر بعداً عن كل ما هو شرقى.

٢- اتجاه يؤمن بالغرب، ولكنه إيمان مطعم بكل ما هو تقدمى من حضارة الشرق وهذا الاتجاه يمثل حلقة طبيعية من حلقات التطور فى حياة المجتمع المصرى ولدته ظروف جديدة من داخل المجتمع منها:

أ- اتجاه الطبقات العامة من أبناء الشعب المصرى إلى الثقافة ورغبتها فى المعرفة وتحصيل العلم.

ب- ضيق الناس بحصار الاتجاه الأصولى بمفاهيمه الجامدة للحياة والحضارة.

جـ- الإحساس الطاغى بضرورة الاتصال بثقافة الغرب التى - من الضرورى - أن لها قيماً صالحة يمكن الإفادة منها.

د- ظهور وانتشار الوسائل الديموقراطية فى المعرفة مثل الصحافة والكتاب المطبوع والمسرح .. الخ.

وتمثل موقف هذا الاتجاه من اللغة فى محاولة التوفيق الوسطى بين الفصحى والعامية حيث تبنى الدعوة إلى العربية الفصحى ولكن البسيطة والخالية من التعقيدات اللغوية القديمة. ويعد هذا تعاملاً موضوعياً مع الواقع حيث بعد عن الاستغراق فى الدفاع عن ماضى لن يعود أو الاستغراق فى توهم مستقبل مبهم بلا هوية(٦٢).

ومع ارتباط هذه الدعوة بحركة التجديد أو التحديث التى قادها التغريبيون كانت الدعوة إلى القومية المصرية، والتى قادها أحمد لطفى السيد مصحوبة بالدعوة إلى تمصير اللغة العربية وذلك بتطويرها من خلال ترقية العامية(٦٣).

ولم تقف محاولات تيسير اللغة عند هؤلاء بل امتدت إلى كثيرين بذلوا الجهد من أجل إحياء اللغة العربية وربطها بالعصر الحديث فكراً وتعبيراً، خاصة فى مجال تيسير قواعد النحو والصرف، باعتباره أم المشكلات التى يواجهها المتعلم فى مراحل التعليم المختلفة، ويكفى أن نشير إلى جهود حفنى ناصف وإبراهيم مصطفى وعلى الجارم وشريكه مصطفى أمين ثم جهود لجان رسمية متعاقبة مثل اللجان التى شكلتها وزارة التربية والتعليم

وجهود مجمع اللغة العربية منذ إنشائه خاصة فى مجال نحت ألفاظ الحضارة ومصطلحات العلوم وإحالتها إلى اللجان المختصة والخبراء المعنيين تمهيداً لإقرارها وكذلك الجهود الجادة للجهاز العربى لمحو الأمية وخاصة فى مجال تيسير الكتابة العربية.

لغة التعليم فى الفكر التغريبى:

أولاً: عند قاسم أمين:

يبدو أن قاسم أمين هو أول من فتح باب الاجتهاد فى فقه اللغة العربية فهو أول من أشار إلى "أن باب الاجتهاد قد أغلق فى اللغة كما أغلق فى التشريع وذلك بحجة أن اللغة العربية وسعت وتسع كل شئ"(٦٤).

ويبدأ قاسم أمين معالجاته لإشكالية اللغة العربية بأن يفند هذه الحجة التى لو كانت سليمة لكان معناه أن اللغة معجزة ظهرت كاملة من يوم وجودها فى العالم وهذا - فى رأى قاسم أمين - يناقض الواقع الذى يشير إلى أن جميع اللغات خاضعة لقوانين التحول والرقى المرتبط حتما بتطور ورقى المجتمع. "فاللغة إذن مظهر من مظاهر المجتمع التى لا تزال تنتج وتبدع كما فعلت فى الماضى"(٦٥).

مظاهر الإشكالية:

ويحدد قاسم أمين مظاهر إشكالية اللغة العربية فى الآتى:

١- اجتهاد وتكلف المشتغلين بأمور اللغة فى ملاحقة الكلمات الإفرنجية لإيجاد البديل العربى لها. ويتساءل "لماذا نستخدم كلمة السيارة بدلاً من الأوتوموبيل؟ ألتقريب المعنى للذهن؟ أم لإثبات أن العربية لا تحتاج إلى اللغات الأخرى؟ الافتراض الأول مردود عليه بأن معنى الأوتوموبيل أوضح فى الذهن من معنى السيارة لأن الناس اعتادته. أما الافتراض الثانى فمردود عليه بأنه لم توجد ولن توجد لغة مستقلة عن غيرها مكتفية بنفسها"(٦٦).

٢- فى اللغة العربية، غير جميع لغات العالم، وضع غريب، "ففى جميع لغات العالم يقرأ الإنسان ليفهم، أما فى اللغة العربية فإنه يفهم ليقرأ. فإذا أراد أن يقرأ الكلمة المركبة من الحروف الثلاثة ع.ل.م يمكنه أن يقرأها على النحو التالى، عِلْمٌ، عُلِّمَ، عَلِمَ، عَلَّمَ، عَلِمَ، عَلَمٌ ولا يستطيع أن يختار واحدة منها إلا بعد أن يفهم معنى الجملة، فهى التى تعينه على النطق السليم، والقراءة الصائبة"(٦٧).

أسباب الإشكالية:

ولكن لماذا تعانى اللغة العربية من هذه الأوضاع؟

يعتقد قاسم أمين أن السبب فى ذلك يعود إلى حالة الركود التى تعيشها اللغة العربية منذ أزمان فى حين أنها كانت فى أول أمرها

لغة أدب وعلم حيث كان المؤلفون فى القرون الوسطى مثل ابن سينا وابن رشد وابن مسكويه وأضرابهم هم سدنة اللغة فكانت على يديهم أوسع وأغنى لغات العالم، "ثم مرت عليها قرون طويلة من الجمود فى حين أن اللغات الأوروبية أخذت تتحول وترتقى كلما تقدم أهلها فى الأدب والعلوم حتى أصبحت النموذج المطلوب فى السهولة والإيضاح والدقة والحركة والرشاقة وسارت أنفس جوهرة فى تاج التمدن الحديث. ورغم هذا يجمع أهلنا على أن لغتنا لا تزال حتى الآن حافظة مركزها، ويزعمون أنها سيدة اللغات كما يجمع عامتنا على أن مصر أم الدنيا"!!!(٦٨).

الآثار التربوية لإشكالية اللغة:

وقد ترتب على ما سبق نتيجة خطيرة وهى أن القراءة أصبحت عندنا من أصعب الفنون. إذ يقرر قاسم أمين أنه لم ير من بين من عرفهم بصفة شخصية واحداً يقرأ كل ما يقع عليه نظره قراءة صحيحة من غير لحن ويتساءل: "أليس هذا برهاناً كافياً على وجوب إصلاح اللغة العربية"؟(٦٩) ويجيب بأن إصلاح اللغة واجب فقد حدث متغير هام ومؤثر فى حياة اللغة العربية التى عاشت من غير فكر منذ أن طغت عليها الصناعة اللفظية حتى بدا فيها الفقر الفكرى واضحاً بعد فترة طويلة من التقاليد والجمود وهذا المتغير هو فجر الانبعاث والتأثر بثقافة الغرب وأساليب التعبير فى أدبه وفنونه فكانت النتيجة أن دب الفكر فى نتاج الكتاب والمؤلفين

الذين تلقوا ثقافة أجنبية، واستطاعوا أن يحرروا أقلامهم من تقاليد الكتابة الزخرفية، فظهرت آثارهم الجديدة فى مؤلفات ومقالات فكرية وإصلاحية.

وهذا المتغير الجديد قد أحدث أوضاعاً سهلت معها مهمة طرح إشكالية اللغة العربية بفكر جرئ وجديد.

علاج الإشكالية:

طالب قاسم أمين بضرورة تبسيط قواعد اللغة وإقصاء الحواشى منها والغليظ ليساير الأذواق. ويرفض استبعاد الكلمات البسيطة وطرق التعبير الجميلة التى ترد على ألسنة العامة بحجة أنها لم ترد على لسان العرب. ويقطع قاسم أمين "بأننا خلفنا العرب فى لغتهم، وكل ما تخترعه ملكاتنا فى اللغة يعد عربياً بالطبع"(٧٠).

وكان مما اخترعته ملكات قاسم أمين فى مجال نحو اللغة العربية أن "تبقى أواخر الكلمات ساكنة لا تتحرك بأى عامل من العوامل"(٧١)، وبهذه الطريقة، وهى نفس طريقة جميع اللغات الأجنبية بما فيها التركية، يمكن حذف قواعد النواصب والجوازم والحال .. الخ بدون أن يترتب على ذلك اختلال اللغة. وقد تبنى توفيق الحكيم هذا الرأى وقال فى مجمع اللغة العربية، وهو يتحدث عن تطوير اللغة العربية "سكّن تسلم".

ثانياً: عند لطفى السيد:

إذا كان قاسم أمين قد فتح باب الاجتهاد فى فقه اللغة العربية، فإن أحمد لطفى السيد كان أكبر المهتمين بولوج هذا الباب حين رصد عدداً من مقالاته فى "الجريدة"(٧٢) بسط خلالها آراءه فى إشكالية اللغة العربية وطرق إصلاحها وتيسيرها.

مظاهر الإشكالية:

لاحظ لطفى السيد مجموعة ظواهر تشير إلى المأزق الذى تعيشه اللغة العربية، ومن هذه الظواهر:

١- الهوة بين عربية القاموس وعربية الاستخدام العادى فى الحياة اليومية، الهوة بين عربية المسميات القديمة وعربية المصطلحات العلمية الحديثة "فاللغة العربية واسعة فى القاموس ضيقة فى الاستعمال، مخصبة فى المعانى والمسميات القديمة، مجدبة فى المعانى الجديدة والاصطلاحات العلمية الحديثة"(٧٣).

٢- الهوة بين الفصحى والعامية، بين اللسان العربى الفصيح فى بناء الكلمات، الصحيح فى الإعراب، وبين اللهجة العامية ممسوخة الألفاظ، منحطة التراكيب، ملحونة الإعراب. مما يولد فى النهاية لغتين، لغة تكاد لا تستعمل إلا بالقلم، ولا يقربها اللسان إلا وقت خطبة رسمية يتكلف فيها الخطيب، ولغة أخرى لغة الاستعمال اليومى، لغة العامة، وهى اللغة الحية.

٣- الهوة بين العربية والأعجمية، بين المسمى العربى والمسمى الأعجمى بأسماء عربية نتيجة الإغراق فى التكلف "فمن الذى يستخدم القفاز والخندريس والافريز والمسرة بدلاً من الجاونتى والخمر والتلتوار والتليفون ؟"(٧٤).

أسباب الإشكالية :

ولكن لماذا تتأزم اللغة العربية على هذا النحو؟

يجيب لطفى السيد بأن ذلك يعود لجملة أسباب منها :

١- انقطاع رقى اللغة العربية من قرون طويلة، فوقفت عند هذا الحد الذى وصلت إليه أيام النهضة العباسية.

٢- هجرتنا للغة العربية الفصحى فى المحادثة حتى فقدنا الألفة معها.

٣- اضطلاع وزارة المعارف بمسئولية وضع الكتب المدرسية.

٤- العزوف عن استخدام المسميات الأجنبية.

٥- صعوبة التصدى للمشكلة اللغوية المعقدة والذى يستلزم تصحيح الكلمات الفاسدة، وإصلاح الأسلوب، وتعليم الإعراب وهى أمور يصعب السير فيها كلها مجتمعة(٧٥).

٦- استبداد الكتاب علينا، وما يظهر عليهم من الحرص فى أن يختصوا بلغة الكتب كما اختص الكهنوت بأسرار الدين وسلطته فى عهد الفراعنة، كذلك احتقار حكامنا فى الزمن الماضى للغة العربية وقف باللغة العربية هذا الموقف المنحط وحظر على اللغة

الحية المتداولة أن تدخل فى دور التطور بنسبة علومنا وفنوننا وأفكارنا وثروتنا ولباسنا وعادتنا.

الآثار التربوية لإشكالية اللغة:

وقد ترتب على هذه الإشكالية بعضٌ من الآثار والنتائج التربوية منها:

(١) ضيق المجال أمام المزاحمة والمنافسة العلمية التى هى أكبر عامل من عوامل التأليف والاندفاع نحو نقل العلم إلى اللغة العربية من مصادرها الأصلية.

(٢) خلق جيل من عبيد الكتب مما يضر بالذكاء ويقبر النبوغ.

(٣) ضحالة الكتب المدرسية المقررة وسطحيتها مما لا يشفى غلة الطلاب[٧٦].

(٤) الانشغال بإحياء اللغة على تمام كمالها عن نقل ثمارها من علوم وفنون، مضيعة للوقت - والوقت الثمين - فما اللغة إلا واسطة نطلع بها على نتائج البيان وهى العلوم والمعارف[٧٧].

(٥) اتساع الهوة بين لغة الكتابة ولغة الكلام، واستمرار ثنائية اللغة: فصحى وعامية[٧٨].

علاج الإشكالية:

ويعالج لطفى السيد تلك المسائل المتشابكة بروية، وبطريقة منطقية استدلالية توصله إلى حل لكل منها:

١- ففيما يتعلق بتأليف الكتب المدرسية يرى "ضرورة اتباع سنة تجرى عليها أمم الغرب المتقدم حيث صار التدريس ينحصر فى أن المعلم يؤلف درسه على الطريقة التى يراها، ويلقيه على تلاميذه فى شكل محاضرة، يتقيد الطالب بأمهات المعانى فيها، ثم إذا خلا إلى نفسه رجع إلى الكتب التى وضعت فى هذا الموضوع، وقارن بينها وبين رأى معلمه واتخذ له بعد ذلك رأياً فى الدرس"(٧٩).

وهذه الطريقة تؤدى إلى تنمية المواهب والملكات وتورث الاستقلال فى التفكير والنظر، "وهى فوق ذلك أقرب الطرق إلى إخراج علماء يستطيعون تطبيق علمهم والزيادة على نظرياته، واكتشاف ما بقى مجهولاً منها"(٨٠).

٢- وفيما يتعلق بالعامية، يرى أنه يجب عقد مصالحه بين لغة الكتابة (الفصحى) ولغة الكلام (العامية) وهذه المصالحة مسئولية علماء اللغة، غير أنه يضع للمصالحة شرطيين أساسين:

أ- إرضاء لغة الرأى العام من ناحية.

ب- إرضاء لغة القرآن الكريم من ناحية أخرى.

ويقترح أن تتم المصالحة فى إطار "تصحيح المفردات العامية واستعمالها فى لغة الكتابة"(٨١) وذلك لأن أقرب الطرق إلى هذا الصلح هو أن تندرج إلى إحياء اللغة العربية باستعمال العامية، ومتى استعملناها فى الكتابة اضطررنا إلى تخليصها من الضعف،

وجعلنا العامة يتابعون الكُتّاب فى كتاباتهم، والخطباء فى خطبهم.

فاللغة العامية هى اللغة الحية فى النفوس، وضرب الحجب الكثيفة بين الفصحى والعامية ربما يعرض الفصحى للخطر الذى وقعت فيه قبل هذا القرن. فلطفى السيد يختار بين الفصحى الخالصة والعامية الخالصة ما يسميه "الصراط المستقيم" الذى هو وسط بين طريقتين: الفصحى وحدها والعامية وحدها(٨٢).

ويبرر لطفى السيد اختياره التوفيقى بين اللغتين بأن هذا المحاولة لا تكون بإكراه العامة على استعمال لغة الكتابة الفصيحة، ولا بإكراه الكتاب على مجاراة العامة فى كتابة اللغة العامية، ولكن بأن يحتضن الكتاب المفردات العربية المتداولة على لسان العامة، فيردوا ما تشوه منها إلى أصله العربى، ويستعملوه استعمالاً صحيحاً، وما لم يكن تشوه يستعملوه على حاله، ويستثنى من ذلك ما أبتذل من الألفاظ، وما يجد فيه الكاتب مصلحة للغة من الإتيان باللفظ الغريب، إذا كان هو وحده المؤدى إلى المعنى المقصود، أو إذا كان فيه رشاقة التعبير ما ليس فى غيره من الألفاظ كثيرة الاستعمال(٨٣).

فلا حرج إذن على الكاتب من أن يستعمل من الألفاظ ما شاء لما شاء من المعانى، وكلما توسع الكاتب فى استعمال ألفاظ كثيرة، كان ذلك إحياء للغة المدفونة فى المعاجم، وإضافة ثروة جديدة على ثروة لغة البيان العصرى.

والمبدأ الذى يوجه لطفى السيد فى معالجته لإشكالية اللغة هو أن "مسايرة الجمهور خير من معارضته" لأن هذه المسايرة تؤدى إلى "الاتصال بين العلم والجمهور، مما يدفع الجمهور إلى طريق الكلام بلهجة أفصح من اللهجة العامية التى يتكلم بها"(٨٤).

٣- وفيما يتعلق بموقفه من الألفاظ الأعجمية يقرر لطفى السيد أنه لا بأس على لغتنا من قبول الألفاظ الأجنبية للمسميات الجديدة، وإدخالها فى اللغة تغنى بها وتتطور بتطورها، ويدلل على وجهة نظره بأنه فى لغتنا أسماء أعجمية كثيرة جداً لم يخل وجودها بالفصاحة ولا البلاغة، ثم يستشهد بالقرآن الكريم الذى هو كتاب العربية الأول ورمز فصاحتها وبلاغتها للأبد باحتوائه العديد من الكلمات الأجنبية. كما يدلل أيضاً على وجهة نظره بجهود الأوائل الذين كانوا قادرين على نحت الألفاظ الجديدة لمصطلحات علمية أجنبية لكنهم أخذوها كما هى لأنهم أدركوا بالفطرة السليمة أن العلم لا وطن له، ولا لغة له، وأن الأسماء الرئيسية فى العلم أحسن ما تكون شيوعاً بين جميع الأمم، وعلى هذا الأساس جرى الأوروبيون حيث أخذوا علم الجبر وعلم الكيمياء والكثير غير ذلك كما هو. ويتساءل لطفى السيد فما الذى يمنعنا من أن نحذو حذو الأولين؟ ويعود فيكرر المبدأ الأساسى لأراءه وهو المنفعة، فواجبنا أن نطرح مشاعر الامتعاض الساذجة من استعادة الأسماء الأجنبية للغتنا لأن العلم قائم على المبادلة فى المنافع. وما الذى لا يريد أن يأخذ الاسم الأوروبى للمسمى الأوروبى، إلا

كالذى يرى من الوطنية أن لا يتعلم العلوم الأوروبية أو ينتفع بالمخترعات الأوروبية(٨٥).

ومن ثم يرى لطفى السيد أن يتساهل الكتاب والمشتغلون بالعلوم الحديثة فى قبول المسميات الأوروبية ويدخلوها فى الاستعمال الكتابى، كما أدخلها الجمهور فى المخاطبة، وكذلك على المترجمين خاصة فى الطبيعيات والرياضيات أن لا يقفوا أمام الأسماء الرئيسية للعلوم الجديدة ـ فإن من العلوم ما لم يوضع إلا من عشر سنين ـ فإذا جاءهم فى تركيب الآلات المختلفة اسم عضو من أعضاءها فليبحثوا عنه عند أهل الصناعة من المصريين، فإن كان له اسم عندهم وضعوه كما هو، وإلا نحتوا له اسماً من وظيفته من غير أن يتوقفوا كثيراً.

ولا خوف من بقاء اللفظ الأعجمى كما هو "فإن الألفاظ الأوروبية متى لاكتها الألسن، وصقلها الاستعمال، أصبحت أخف ما تكون على السمع واندمجت فى سلك موازيننا، ونغمات لغتنا، وذهب عنها ما فيها من الثقل كما هو الحال فى الألفاظ الأعجمية التى استعملت من قديم الزمان"(٨٦).

وقد أثارت آراء لطفى السيد خصومات عدة، فثارت عليه جهات وأشخاص عديدة، واعترضوا عليه جملة اعتراضات تتلخص فى الآتى:

١- أن الاعتراف بالألفاظ الأعجمية فيه شبه تمصير للغة العربية مما يعطل عامل من عوامل الجامعة الإسلامية.

٢- أن تصحيح الألفاظ العامية واستعمالها فى الكتابة معطل للغة العربية الفصحى.

٣- أن موقف لطفى السيد برمته يعكس جحوده وعدم غيرته على لغته القومية.

٤- أن الرأى القائل بفتح قاموس الفصحى لتدخله الألفاظ العامية سيسبب فوضى شديدة فى بنية وهيكل اللغة العربية[٨٧].

ويرد لطفى السيد:

(١) يرفض فكرة الجامعة الإسلامية "المستحيلة" لا بوصفها جامعة دينية، ولكن لاقتناعنا بأن أساس الأعمال السياسية هو الوطنية، وروابط المنفعة دون غيرها، ورغم ذلك فالاعتراض غير وجيه لأن القائلين بالجامعة الإسلامية يجب أن يقبلوا فيها الترك والهنود والفرس والشركس، وهم لا يعرفون من اللغة العربية شيئاً، ومجموع عددهم أضعاف مجموع من يتكلمون العربية من المسلمين. فإذا كانت اللغة عاملاً من عوامل الوحدة بين المسلمين فيجب أن تكون لغة الأكثرية. والأكثرية غير عرب، فلا خوف إذن على الجامعة الإسلامية الموهومة، من إدخال المصطلحات العلمية فى مصر فى جسم اللغة العربية.

(٢) استعمال العامية فى الكتابة لن يعطل اللغة العربية الفصحى، بل إن ما يقترحه لطفى السيد سوف يزيد اللغة العربية فصاحة، ويسرع فى تطورها، ولا يبقى فيها إلا استعمال ألفاظ لا

حاجة لنا بها ولا مانع يمنع من استعمالها فى الشعر عند تعزز الوزن أو القافية مع الشاعر فتكون محتاجة فى فهمها إلى قاموس كما هو الحال الآن.

(٣) أما اتهامه بعدم الغيرة على لغته فإنه يرد فى سؤال "وهل أنتم أكثر غيرة على لغة قريش من العباسيين؟ وهل يقبل منكم إنكار مذهب إدخال الألفاظ الأعجمية الضرورية إلى لغتنا بعد أن أدخلها الله سبحانه وتعالى فى كتابه العزيز الذى هو قرآناً عربياً مبيناً؟"(٨٨).

(٤) أما اتهامه بإحداث فوضى فيرد عليه بأن الخروج باللغة من جحورها إلى طور جديد لابد فيه من الفوضى، ونعمت الفوضى الموصلة إلى الطور الراقى المتفق مع أطماع الأمة من التقدم فى كل شئ إلى الأمام. ثم إن هذه الفوضى ستجعل الحاجة ماسة لإيجاد مجمع لغوى مسموع الكلمة، يعترف بالألفاظ الجديدة أو ينكرها، فيقضى على الفوضى القضاء الأخير(٨٩).

ثالثاً: عند طه حسين:

يعود اهتمام طه حسين باللغة إلى أنها:

١- جزء مقوم لشخصيتنا القومية .

٢- أداة لنقل التراث كما تنقل عنا تراثنا إلى الأجيال القادمة.

٣- الأداة الطبيعية ليفهم بعضنا بعضاً، وليفهم الشخص نفسه لأننا لا نفكر ولا نحس بغير اللغة[٩٠].

ثم إن الاهتمام بقضية اللغة أيضاً يعد محوراً تدور حوله فلسفة التربية، فإصلاح اللغة شرط أساسى لإصلاح التعليم، فإنك حين تعلم لن تبلغ من التعليم شيئاً إذا لم تكن لغة هذا التعليم واضحة سهلة قريبة إلى العقول والقلوب[٩١]. ويرى طه حسين أن اللغة العربية ليست وحدها فى حاجة إلى إصلاح، فكل لغة حية فى حاجة دائمة إلى إصلاح، وهذا يختلف باختلاف النواحى التى ينظر منها الإنسان إلى اللغة. فاللغة فى حاجة إلى الإصلاح من حيث استعمال الألفاظ فيما تدل عليه من المعارف، سواء كان ذلك فى الحديث أم فى الإنشاء، شعراً ونثراً، وهذا الإصلاح يتصل بمرونة اللغة وقدرتها على أن تؤدى المعانى التى تجول بنفوس المتكلمين والمنشغلين مهما رقت وذلك لا يمكن أن يتعهد ولا أن يتهيأ فى المكاتب ولا أن ينظم بقانون وإنما هو نتيجة لازمة لحياة الذين يصطنعون اللغة[٩٢].

ويضيق طه حسين من هبوط مستوى اللغة بين طلاب المدارس الثانوية والعالية ويرجع ذلك إلى سوء مستوى تعليم العربية فى هذه المؤسسات. فما أكثر ما نشكو من أن اللغة العربية ليست لغة تعليم وما أكثر ما نطيقه ذرعاً باضطرارنا إلى اصطناع اللغات الأجنبية فى التعليم العالى. ولكن ما أقل ما نبذل من جهد لنجعل اللغة

العربية لغة التعليم، بل نحن لا نبذل فى هذا جهداً ما. وكيف تكون اللغة العربية لغة التعليم وهى لا تدرس فى المدارس المصرية، فاللغة العربية لا تدرس فى مدارسنا، إنما يدرس فى هذه المدارس شئ غريب لا صلة بينه وبين الحياة، لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعواطفه. وآية ذلك أنك تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية العالية، وأن تطلب إليهم أن يصفوا لك فى لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور أو إحساس أو عاطفة أو رأى، فإن ظفرت منهم بشىء فأنا المخطئ وأنت المصيب، ولكنك لن تظفر منهم بشىء. فإن وجدت عند بعضهم شيئاً فليس هو مديناً به للمدرسة، إنما هو مدين للصحف والمجلات والأندية السياسية والأدبية(٩٣).

مظاهر إشكالية اللغة :

ويرصد طه حسين مظاهر إشكالية اللغة فى الآتى:

(١) أن اللغة العربية فى مصر لغة إن لم تكن أجنبية فهى قريبة من الأجنبية، لا يتكلمها الناس فى البيوت ولا فى الشوارع ولا فى الأندية ولا فى المدارس ولا يتكلمونها فى الأزهر نفسه أيضاً. بل لعل الأزهر أقل المعاهد والبيئات اصطناعاً لها وسيطرة عليها.

(٢) أن الشباب يجهلون العربية ولا يفهمونها على وجهها، وذلك يمنعهم من أن يفهموا الكتاب والسنة على وجهها الصحيح.

(٣) أن الشباب لا يفهم النحو القديم، لا يتذوقه ولا ينتفع به، بل يبغضه أشد البغض، ويضيق به أقبح الضيق(٩٤).

(٤) أن دار العلوم، وهى مؤسسة تربوية تعنى باللغة وأدبياتها فشلت فى تجديد علوم اللغة العربية وإصلاحها والملائمة بينها وبين حاجات الحياة الحديثة كما فشلت فى تخريج جيل محب اللغة العربية قادر عليها منتج لآدابها(٩٥).

(٥) أن تلاميذنا وطلابنا لم يستفيدوا من الجهود الضعيفة التى تبذل لتعليمهم لغتهم كما ينبغى أن يستفيدوا، إنما يشعرون بالوحشة التى لا يشعرون بمثلها حين يتعلمون اللغات الأجنبية وآدابها(٩٦).

وكان من آثار ونتائج هذه الأوضاع الآتى:

١- أن صعوبة اللغة العربية الفصحى تضعنا بين أمرين: إما أن نيسرها لتحيا، وإما أن نحتفظ بها كما هى وتكون النتيجة الحتمية أنها ستموت.

٢- الإصرار على التمسك بصعوبة النحو والإعراب والتشكيل سوف يدفعنا إلى فعل ما فعله الترك وكذا ما يدعو إليه الكثير من الناس من إلغاء الصعوبة إلغاءً تاماً والإعراض عن كتاباتها كلية إلى الكتابة اللاتينية(٩٧).

٣- التمسك بتعليم اللغة العربية على حساب تعليم اللاتينية واليونانية سوف يقضى على أى محاولة لإقامة تعليم جامعى صحيح، وكذا الرقى بمرافقنا الثقافية الهامة عامة(٩٨).

٤- التمسك بتعليم اللغة العربية على حساب اللغة الأجنبية سوف يباعد بين أمتنا الناهضة وبين مناهل الثقافة الحديثة والتعليم الحديث(٩٩).

٥- الربط بين قضايا اللغة العربية وقضايا الدين، وترك قضايا اللغة للمشتغلين بأمور الدين سوف يؤدى إلى الجمود ويورط فيه، كما إنه سيجعل من اللغة العربية لغة دينية، يحسنها أو لا يحسنها رجال الدين وحدهم ويعجز عن فهمها وتذوقها فضلاً عن اصطناعها واستعمالها غير هؤلاء السادة من الناس(١٠٠).

٦- الانحطاط والجمود فى مستوى اللغة العربية أدى إلى الانحطاط والجمود فى دراسة الأدب العربى(١٠١).

٧- الربط الخاطئ بين إتقان اللغة العربية وإتقان النحو على أساس أن إتقان النحو يمكن من إتقان اللغة، وأن التعمق فى مسائله يمكن من فهم أسرارها. غير أن الحقيقة أن النحو فلسفة الكثير منه ترف للمثقفين ليس غير، وهو من حيث أنه علم مستقل شئ مقصور على أصحابه والمشغوفين به والمتخصصين فيه(١٠٢).

أسباب إشكالية اللغة :

ثم يعود طه حسين لرصد أسباب مشكلة اللغة فيحددها فى الآتى:

١- الصعوبة، حيث أن اللغة العربية عسيرة، نحوها ما زال قديماً عسيراً، وكتابتها ما زالت قديمة وعسيرة، وما زالت مناهجها

بعيدة عن ملائمة حاجات الصبية وطاقاتهم، ولأن معلمها لم يهيأ بعد ليكون رفيقاً بها، وبالتلميذ، قادراً عليها وعلى التلميذ(١٠٣).

٢- **الغربة**، فاللغة العربية التى يتعلمها الصبى فى المدرسة لغة غريبة عليه، أجنبية بالقياس إليه، لأنه لا يتكلمها ولا يسمعها مع الذين يعلمونه اللغة العربية نفسها فضلاً عن الذين يعلمونه الجغرافيا والتاريخ وغيرهما من العلوم.

٣- دراسة **لغة أجنبية** فى بداية المرحلة التعليمية تستغرق من وقته ونشاطه ما هو خليق أن ينفقه فى تعلم اللغة الوطنية، وإتقان غيرها من المواد التى تتصل بالثقافة الوطنية(١٠٤).

٤- **أن تعلم اللغة العربية** وما يتصل بها من العلوم والفنون **ما زال قديماً فى جوهره**، فالنحو والصرف والأدب تعلم الآن كما كانت تعلم منذ ألف سنة، وكما كان يعلم البصريون والكوفيون وأهل بغداد فى العصر القديم(١٠٥).

٥- **أن معلم اللغة العربية** الذى يستطيع أن ينهض بتعليمها كما ينبغى **لم يوجد بعد**، وليس فى مصر أساتذة للغة العربية وآدابها، إنما فى مصر أساتذة لهذا الشىء الغريب المشوه الذى يسمونه نحواً وما هو بالنحو، وصرفاً وما هو بالصرف، وبلاغة وما هى بالبلاغة، وأدباً وما هو بالأدب، إنما هو كلام مرصوص ولغو من القول قد ضم بعضه إلى بعض وتكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه وقد أقسمت لتقيئنه متى أتيح لها ذلك.

ويسأل طه حسين أين من هؤلاء الذين احتكروا اللغة العربية وآدابها بحكم القانون الكاتب أو الشاعر أو الناقد أو المبتكر فى ألوان اللغة وأساليب البيان(١٠٦).

حل إشكالية اللغة :

ويتصور طه حسين حلولاً لهذه الإشكالية:

١- ضرورة تعلم اللغات الأجنبية، وذلك لسبب يسير وهو أن أمتنا العربية لا تزال بعيدة كل البعد على أن تنهض بحاجات الثقافة الحديثة والتعليم الحديث ولن تحقق هذا الغرض إلا بتعليم اللغات الأجنبية. ولكن أى اللغات الأجنبية؟ يجيب طه حسين: الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية، الإيطالية، يختار منها الطالب المصرى ما يحب(١٠٧).

٢- ضرورة تعلم اللاتينية واليونانية الذى لن نفلح فى إنشاء بيئة علمية إلا بالعناية بهاتين اللغتين لا فى التعليم الجامعى فقط بل فى المدارس العامة أيضاً.(١٠٨)

٣- ضرورة اهتمام كل الناس بإشكالية اللغة وعدم قصرها على المشتغلين بأمور الدين فليس ثمة رابطة بين الدين واللغة، إذ إن دولاً كثيرة بها لغة فى التعامل وأخرى دينية، فاللاتينية لغة الدين لفريق من النصارى، واليونانية لغة فريق آخر، والقبطية لفريق ثالث، والسريانية لفريق رابع، وهذه الفرق من الناس نصارى كما أن هناك شعوباً إسلامية عديدة لا تتعلم العربية ولا تفهمها ولا

تتخذها أداة للفهم والتفاهم رغم أن لغتها الدينية هى اللغة العربية ومن المؤكد أنها ليست أقل منا إيماناً بالإسلام وإكباراً له.

فأى ربط بين اللغة والدين هو خداع للناس ولا ينبغى للأمم أن تقوم على الخداع خاصة إذا كان هذا الربط سيؤدى إلى الجمود ويورط فيه. اللغة إذن ليست ملك رجال الدين ولكنها ملك للناس الذين يتكلمون بها، فأكثر الذين وضعوا علوم اللغة وأنضجوها لم يكونوا من رجال الدين(١٠٩).

٤- اللغة الفصحى لا سواها لغة للتعليم فى المدارس إذ إن طه حسين من أشد الناس ازوراراً من الذين يفكرون فى العامية على أنها تصلح أداة للفهم والتفاهم ووسيلة لتحقيق الأغراض المختلفة لحياتنا العقلية(١١٠).

٥- تيسير الفصحى، إذ إن طه حسين لا يرى العامية لغة بل لهجة أدركها الفساد فى كثير من أوضاعها وأشكالها ومن ثم وجب فنائها فى الفصحى ويكون هذا عن طريق منحها ما يجب من العناية كما يكون التيسير بأن نرتفع بالشعب عن طريق التعليم والتثقيف ونهبط بالفصحى إلى الناس بالتيسير والإصلاح فيكون اللقاء فى غير مشقة ولا جهد ولا فساد(١١١).

٦- كتابة الحروف والحركات معاً، إذ يرى طه حسين كما رأى من قبله قاسم أمين أن الناس فى العربية تفهم لتقرأ لا تقرأ لتفهم، وإن هذا الوضع مقلوب ويريد تعديله ليقرأ الناس ليفهموا. كما

يريد أن يكون الغرض من الكتابة الإبانة والتجلية لا الألغاز والتعمية ومن ثم ينصح بأن تكون الكتابة تصويراً صادقاً دقيقاً للنطق، لا أن تصور بعضه وتلغى بعضه، لا نتصور نصف الكلمة ونلغى نصفها الآخر، يريد أن تصور الكتابة ما نسميه الحروف وما نسميه الحركات تصويراً لا إهمال فيه من جهة، وتصويراً قوامه اليسر والسهولة والسرعة والاقتصاد فى الوقت والجهد والمال من جهة أخرى.[112]

٧- قصر تعليم النحو على الضرورى منه. فدراسة النحو عبء على المتعلم ومن ثم يجب أن تقتصر دراسته على اليسير الهين الذى لا يمكن الاستغناء عنه. وأن يقدم هذا اليسير لا فى صورة علمية يسيرة فحسب بل فى صورة أدبية رائعة محببة إلى النفس[113].

٨- تطوير علوم اللغة وصياغتها فى صيغ حديثة لا تمس جوهرها وإنما تقربها إلى النفوس، وتلائم ما بينها وبين مقتضيات الحياة فى هذا العصر لأن الحياة والإنسان فى تطور ورقى ولا بد أن يقدم للإنسان ما يلائم رقيه وتطوره. وهذا التطور يراه طه حسين تطوراً يتم بالتدريج لا الطفرة والثورة العنيفة على القديم[114].

٩- ضرورة الاهتمام بمعلم اللغة العربية وذلك وفق الاعتبارات التالية:

أ- أن معلم اللغة العربية محتاج إلى تفهم الصلة بين مادة اللغة العربية وأصولها السامية الأولى، وبالتالى يجب أن يدرس اللغات السامية درساً حسناً كما يجب دراسة بعض اللغات الشرقية الإسلامية الحية وأن يتقن لغة أجنبية غربية واحدة على الأقل.

ب- أنه محتاج إلى أن يكون واسع العقل مهيأ لفهم الصلات الكثيرة المعقدة بين الأدب العربى قديمه وجديده وبين الآداب الأجنبية قديمها وحديثها وبالتالى يجب أن يكون مثقف ثقافة راقية.

وفى ضوء الاعتبارين السابقين يجب أن تتغير سياسة إعداد معلم اللغة العربية فى مصر، فيجب إعداده فى الجامعة لأنها:

- تمثل العقل العلمى ومناهج البحث الحديث وتتصل اتصالاً مباشراً بالحياة العلمية الأوروبية، وتسعى إلى إقرار مناهج التفكير الحديث شيئًا فشيئًا.

- تملك من الوسائل المعنوية والمادية ما لا يملكه غيرها من معاهد العلم فى مصر.

- حديثة العهد بالوجود، فهى وليدة الحضارة الحديثة لا تثقلها ولا ترهقها التقاليد العتيقة التى تشغل غيرها من المعاهد العلمية فى مصر[١١٥].

رابعاً: عند سلامة موسى:

أما سلامة موسى فيعود اهتمامه إلى قضية اللغة لأن الإنسان عنده "حيوان لغوى" يرى ويسمع ويفكر باللغة، ويبلغ اهتمامه بقضية اللغة مداه عندما يفكر فى لغة جديدة تناسب الإنسان يطلق عليها "اللغة المثلى" يضع لها شروطاً منها:

١- أنها لغة تؤدى إلى معانيها فى فروق واضحة كالفرق بين رقمى خمسة وستة فلا تلتبس كلماتها ولا تتساح معانيها ولا تتشابه عن بعد أو قرب.

٢- أنها لغة خصبة تتسع للتعبير عن المعانى الكثيرة التى يحتاج إليها المتمدنون.

٣- أنها لغة تسمح باختراع الكلمات الجديدة التى تتطلبها الحاجات النامية المتزايدة لهؤلاء المتمدنين[١١٦].

والدعوة إلى "اللغة المثلى" هى فى صميمها دعوة إلى المعيشة العصرية، لأن حضارة القرن العشرين هى حضارة العلم والمنطق والرقى الصناعى وليست حضارة الآداب والعقائد والزراعة والرعى.

فاللغة عند سلامة موسى تدخل فى صميم نسيج العصر، تتفاعل معه، تنحط بانحطاطه وترتقى بارتقائه، هذا عن اللغة المثلى. أما اللغة الأخرى التى يسميها سلامة موسى اللغة الكهنوتية

فهى لغة الصلوات فى المعابد، لغة منعزلة عن حياة المجتمع وبالتالى لا تتفاعل معه ولا تتطور ولا ترتقى، فكلماتها متحجرة، أى تحتفظ بمعانيها على مدى المئات أو الآلاف من السنين، ومثل هذه اللغة تعد فى قيمتها الاجتماعية صفراً(١١٧).

واهتمام سلامة موسى باللغة - وهو مسيحى - يبرهن على أن عملية الربط بين اللغة والدين عملية غير جائزة، فاللغة ملك لكل من يتكلم بها ومن هنا ينتقد سلامة موسى ما قامت به الحكومة المصرية من قصر الملتحقين بدار العلوم على المسلمين فقط(١١٨).

ويولى سلامة موسى اهتماماً كبيراً بالبلاغة فكما أن عنده لغة مثلى فعنده أيضاً بلاغة مثلى جديدة، بلاغة تؤدى إلى تنمية التفكير المنطقى السديد، وتدريب الذكاء بالكلمات الكمية المحكمة المعانى ثم تعرفنا كيف نستعمل الكلمات للتفكير التوجيهى والتحريك الاجتماعى(١١٩).

ويرصد سلامة موسى عدة قضايا يعتبرها مظاهر لمشكلة اللغة وهى:

١- للمجتمع المصرى لغتان، إحداهما عامية كلامية والأخرى فصحى مكتوبة.

٢- عجز اللغة الفصحى عن ملاحقة معظم العلوم والفنون، ففى العالم نحو مائة وعشرين علماً وفناً لا تنطق لغتنا العربية إلا بنحو عشرة أو عشرين منها.

٣- عجز اللغة العربية عن ملاحقة التطورات المجتمعية الحاضرة والمعاصرة والإحساس بغربة هذه اللغة عن أجوائنا النفسية والعقلية والمجتمعية خاصة عندما نحاول البحث عن الكلمة "الجوية" التى تؤدى معنى نحتاج إليه فى السوق والبورصة والمكتب والمصنع والمداولات السياسية والحقوق المدنية والعلوم المادية...الخ.

٤- اهتمام الدارسين خاصة فى موضوعات الإنشاء بالاقتباس فيما يسمونه بالجمل المختارة، وهى عبارات ذات بريق ورنين وضجيج(١٢٠).

٥- كما أن اللغة التقليدية حملت عادات ذهنية ما زلنا نتضرر منها لأنها لم تعد تتفق وحياتنا العصرية(١٢١).

ويزعم سلامة موسى أن أسباب الإشكالية اللغوية ترجع إلى:

(١) الطريقة العتيقة فى تدريس اللغة العربية ويتمثل هذا فى:

أ- تعليم مبادئ البلاغة العاطفية بالمجاز والاستعارة والتشبيه.. الخ لكى يتعلم التلاميذ التعبير الفنى الذى هو رفاهية ذهنية.

ب- إكبار المدرسين - خاصة فى موضوعات الإنشاء - من شأن الاقتباس والجمل المختارة.

٢- غربة اللغة العربية الفصحى عن مجتمعنا المصرى المعاصر، وذلك:

أ- لأننا ورثنا اللغة العربية عن مجتمعين عربيين بيننا وبينهما بون شاسع من حيث الظروف والمتطلبات والمجتمعان العربيان هما:

- المجتمع العربى البدوى، حيث كان العرب قبائل يرحلون ويرعون ولغتهم عبرت عن الصحارى والإبل والخيل والخيام والغزو.

- المجتمع العربى العباسى البغدادى الذى مثل بؤرة الثقافة العربية نحو أربعة قرون وكانت مدن مصر وسوريا والمغرب والأندلس والحجاز تستوحيها وتستخدمها.

ولقد عبرت اللغة العربية عن هذين المجتمعين أصدق تعبير حيث كان المجتمع العربى العباسى مجتمعاً أرستقراطياً، مجتمع الأثرياء والأمراء وكبار التجار والمغنيين والمغنيات فكانت لغتهم الأرستقراطية وكان كتابهم الذى يعبر عنهم أصدق تعبير هو كتاب "الأغانى" أما مجتمعنا الآن فهو ديموقراطى - أو يحاول أن يكون كذلك - فى الحكومة والعائلة والمدرسة ولكن التراث اللغوى الأرستقراطى لا يساعدنا على ذلك.

ب- كان المجتمع العربى القديم مجتمعاً حربياً فكانت اللغة فى خدمة الحرب، فحركته الخطابة والشعر وكثرة الكلمات العاطفية والحماسية والانفعالية، وهى كلمات ذاتية ومجتمعنا الآن سلمى يحتاج إلى لغة السلم لا لغة الحرب.

جـ- كـان المـجـتـمع العـربى القـديم يعـيش فى ظل حكومـة استـبـدادية لم تعـرف مـعنى البـرلمـان أو المـجلس البلدى، ولذلك نحـاول تحمـيل الكلمـات العربيـة بمعانى جـديدة لم تعـرفهـا ونصطنع لهـا كلمـات مـثل بـرلمـان لكى تؤدى مـعنى لم تعـرفه الثـقـافـة العـربيـة القديمة.

د- كان المجتمع العربى القديم يعيش على العقائد والغيبيات فى أكثره، ولذلك يشق علينا فى مـجتـمـعنا أن تؤدى لغتنا مـعـانى للمـعـارف المـادية لأن هـذه المـعـارف بحـاجـة إلى لغـة علوم جديدة[١٢٢].

٣- شيوع اعتقاد فاسد مؤداه أن اللغة العربية تستطيع أن تعيش مستكفيـة بنفسـها لا تسـتمـد التعبـيـر الحسن من الإنجليـزية أو الفرنسيـة وأن تعيش دون أن تزود من المعارف العصرية، بل تعيش اجترار نفسها[١٢٣] .

٤- الجبن عن الابتكار فى مجال اللغة، فنادراً مـا نجد الشجـاعة للدعـوى إلى الإصـلاح الجرئ باسـتـثـاء قلة لا تعبـأ بالغـوغـاء مـثل قاسم أمين وعبد العزيز فهمى[١٢٤].

ولمشكلة اللغة عند سلامة موسى آثارها ونتائجها يحددها فى الآتى:

(١) انفصال اللغـة العربية الفصحى عن حـركة المجتمع، وعدم دخولها فـى نسيج حـركته وتطوراته ممـا جعلها لـغة كهنوتيـة لا تتلى إلا فى المعابد، وبالتالى حكم عليها بالجمود.

(٢) تعليم البلاغة العاطفية، لا البلاغة المنطقية يؤدى إلى غرس اتجاه نحو التزاويق والبهارج اللفظية عند المتكلمين، فإذا طلب منهم التفكير عجزوا.

(٣) إكبار المعلمين للاقتباس والجمل المختارة فى موضوعات الإنشاء يقوى عند التلاميذ القدرة على الاستظهار، وذلك على حساب التفكير كما يمثل عناية بالقشور وترك اللباب أى التفكير السديد. وهذا إجحاد للذهن. وهؤلاء المتعلمون إذا اتجهوا إلى التأليف أو الصحافة يكون أسلوبهم الاقتباس والتزويق دون التفكير أو البحث[١٢٥].

ويقترح سلامة موسى الحلول الآتية لإشكالية اللغة:

١- توحيد لغتى الكلام والكتابة، فنأخذ من العامية للكتابة أكثر ما نستطيع ونأخذ من الفصحى للكلام أكثر ما نستطيع حتى نصل إلى توحيدهما.

٢- تعليم قواعد البلاغة على نحو تعليم قواعد المنطق حيث يصل المتعلم إلى دقة التعبير، وبتحاشى الالتباس والابتعاد عن تعليم البلاغة العاطفية، أى تعليم دقة التعبير بدلاً من تزويق التعبير، ومخاطبة العقل بدلاً من مخاطبة العواطف ولهذا يجب مقاطعة الاقتباس فى الإنشاء وجعل التفكير يقوم مقام الاقتباس. فيجب ألا تكون هناك جملاً مختارة تحفظ عن ظهر قلب. بل يجب أن يعود الصبى أو الشاب على كيفية التفكير والبحث والإطلاع[١٢٦].

٣- لكل علم لغة، والعلم شئ جديد فى عصرنا، فيجب أن نقبل أسلوبه الجديد فى التعبير، وكذلك مصطلحاته كما هى، فترجمتها سوف تكون ضرراً على التفكير العلمى. كلمات العلم أجنبية فى جميع اللغات، وليس علينا حرج أن تكون كذلك فى لغتنا. وليس شك فى أن المصرى الذى تجابهه كلمات علمية جديدة يضرس كما لو كان يمضغ حامضاً لأنه يحس صدمة لغوية تخالف مألوفه، ولكن سرعان ما يزول هذا الضرس بالألفة فمع كلمات العلوم تحدث القرابة الذهنية التى ستؤدى إلى قرابة نفسية فلا يكون الشعور بالبعد والفرقة والانفصال ثم الانعزال فالعداء(١٢٧).

٤- متابعة المصرى للعلم مدى حياته تحتاج إلى أن يدرسه بلغته الأصلية عامة.

وسلامة موسى يؤيد اتخاذ الإنجليزية لغة علم لأنها:

أ- انتشرت فى عصرنا انتشاراً عظيماً.

ب- أنها تخلو من القواعد الشاقة فى النحو والصرف.

جـ- أنها قادرة على تمثل الكلمات الأجنبية.

د- أن فى اللغة الإنجليزية حوالى ألف كلمة عربية ويزيد وليس فى لغتنا عشرين كلمة إنجليزية(١٢٨)

٥- تيسير العربية وذلك باختيار نحو ألف كلمة عربية تمتاز بالوضوح والدقة والألفة نؤلف بها كتاباً للأطفال فى المدارس

الإلزامية والابتدائية فى الجغرافيا والتاريخ والحيوان والنبات ومبادئ العلوم بحيث يدخل الصبى هذه الميادين فيمرح فيها ويطلب المزيد، وبذلك نبعث فيه حب الاستطلاع والتشوق ونغنيه عن الدمع الغزير والألم الوفير أثناء تحصيل علومه فى المدرسة(١٢٩).

٦-تعليم القراءة فى مدارسنا الابتدائية الشعبية قبل الكتابة لأنها أسهل علاوة على أن الإنسان العامى يحتاج إلى القراءة أكثر من حاجته إلى الكتابة.

٧- عدم تدريس النحو والصرف فى مراحل الدراسة الأولية، فليس على التلميذ الصغير حرج فى أن يقرأ فيرفع المنصوب وينصب المرفوع ما دام يفهم ما يقرأ، وبدلاً من القواعد النحوية يجب أن يتعلم الصبى أكبر قدر من الكلمات الواردة فى المجلة والجريدة والمتجر والمصنع، أى الكلمات وثيقة الصلة بحياته الاجتماعية والسياسية ومن العلوم والفنون. أما فى التعليم الثانوى فنشرع فى تعليم أقل ما يستطاع من قواعد النحو، ولا نبالى بالإعراب الذى أثبت الاختبار أن لا فائدة منه بتاتا لأننا نقرأ ونكتب دون حاجة إليه. والوقف فى أواخر الكلمات أى إسكانها هو الخطة السديدة التى يجب أن تتبع. وهنا يتفرغ الدارس لزيادة حصيلته من الكلمات وبلاغة المنطق اللغوى لتوفر له الدقة والاقتصاد فى التعبير(١٣٠).

٨- يجب ربط تعليم اللغة بغاية ثقافية أخلاقية هامة هى تعويد التلاميذ على القراءة طوال العمر ومن ثم وجب الاهتمام بشتى فروع المعرفة فى البيولوجيا والاجتماع والتراجم والكيمياء والفلك والاقتصاد والصناعة أى المعارف العصرية وترك موضوعات القراءة المستمدة من كتب العرب قبل ألف وخمسمائة عام،ومن ثم تتوفر للدارس مئات الكلمات فى أفرع المعرفة المختلفة فيعرف اللغة ويستزيد من القراءة،وهنا تصبح القراءة حاجة نفسية ملحة لا يستطيع الدارس الاستغناء عنها طيلة حياته(١٣١).

٩- وبناءً على ما سبق يجب على معلم اللغة العربية فى مدارسنا الابتدائية والثانوية أن يكون موسوعى المعارف ويستطيع الشرح للموضوعات الاجتماعية والبيولوجية، وعليه على الأقل أن يعرف لغة أجنبية أو لغتين لكى يقارن بين العربية وبينهما ويجدد فى لغتنا بمقدار انتفاعه من الجديد منها.

١٠- كتابة العربية بالخط اللاتينى الذى يعد وثبة للمستقبل تنقل مصر إلى مقام تركيا لأنه سيتطلب إلغاء الأعراب الذى لم نتعلمه ولم نعمل به قط لأن الحركات فى اللاتينية حروف تدخل فى صلب الكلمة كما أن الكتابة بالحروف اللاتينية تحقق مجموعة من المزايا منها:

أ- تقربنا نحو التوحد البشرى، فإن هذا الخط هو وسيلة القراءة والكتابة عند المتمدنين الذين يملكون العلم والقوة

والمستقبل. وهذا الخط تأخذ به الأمم التى ترغب فى التجديد كما فعلت تركيا، ومن المرجح أن يعم هذا الخط العالم كله تقريباً.

ب- إزالة الانفصال النفسى بين الشرق والغرب، ولابد من أن يجر هذا الخط فى أثره كثيراً من دروب الإصلاح الأخرى، مثل المساواة الاقتصادية بين الجنسين، والتفكير العلمى، وسيادة العقلية - بل النفسية - العلمية.

جـ- الانتفاع بمزية اللاتينية فى إيجاد المعانى الجديدة بإلصاق مقاطع مشتقة من اللغتين الإغريقية واللاتينية فنخلق المعنى الجديد من الكلمات القديمة، وهذه ميزة لا يمكن أن ننتفع بها ما دام خطنا بالحروف العربية.

د- والكلمات العلمية التى تقف عقبة شاقة فى لغتنا تغدو سهلة الاستعمال بالخط اللاتينى.

هـ- تعلم الخط اللاتينى لا يكلف عشر الوقت الذى نقضيه فى تعلم العربية بل ربما أقل.

و- عندما نكتب بالحروف اللاتينية نجد أن تعلم اللغات الأوروبية قد سهل أيضاً فتتفتح لنا آفاق هى الآن مغلقة.

وبالجملة ربما يكون اتخاذ الخط اللاتينى فى نظر سلامة موسى وثبة نحو المستقبل. ولكنه يشكك فى العناصر والقوى الإجتماعية والثقافية المنتفعة ببقاء الحرف العربى والتى تصر

على ربط إشكالية اللغة بالمضمون الدينى ويتساءل فى مرارة: "**هل** ترضى هذه العناصر بهذه الوثبة؟"[١٣٢].

مراجع الفصل الخامس

(١) J. Bran. Language and Society. Donble Day Co., New York. 1955. P. 2.

(٢) عن عبد الصبور شاهين: **فى علم اللغة العام** .دار العلوم للطباعة، القاهرة ١٩٧٤، ص١٧.

(٣) عـزمى إسـلام: **لدفينج فتجنشتين** .نوابغ الفكر الغربى رقم ١٩، دار المعـارف بمصر، القاهرة، د ت صـ٢٧٠.

(٤) محمد لبيب النجيحى: **الأسس الإجتماعية للتربية** .الأنجلو المصرية القاهرة، سنة ١٩٧١م ط٤، صـ١٨٧.

(٥) عبد الغفار حامد هلال: **علم اللغة بين القديم والحديث** .ط٣، مطبعة الجبلاوى، القاهرة، ١٩٨٩، صـ١٤٦/١٤٩.

(٦) فندريس: **اللغة** .ترجمة عبد الحميد الدواخلى، لجنة البيان العربى، القاهرة، سنة ١٩٥٠، صـ١٥.

(٧) سعيد إسماعيل على: **نظرات فى الفكر التربوى المصرى** .القـاهـرة، ١٩٨٣م، صـ٣٢.

(٨) محمد فؤاد جلال: **التربية القومية** .المطبعة النموذجية، القاهرة، بدون تاريخ، صـ٧٢/٧٤.

(٩) محمد الهادى عفيفى: **فى اصول التربية، الأصول الثقافية للتربية** .الأنجلو المصرية، القاهرة سنة ١٩٧٦، صـ٢٦٠/٢٦٣، بتصريف.

(١٠) محمد فؤاد جلال: **التربية القومية**. مرجع سابق، صـ ٧٤

(١١) Wittgenstein; Philosophical Investigations. Part 1 sec. 49. p.137.

عن عزمى سلام: مرجع سابق، صـ١٥٧.

(١٢) إبراهيم أنيس: **دلالة الألفاظ** .الأنجلو المصرية، القاهرة سنة ١٩٧٥، ط٣، صـ١٠.

(١٣) كندرانوف: **أصوات وإشارات، دراسة فى علم اللغة** .ترجمة إدوارد يوحنا، مطبعة الجمهورية، الكويت سنة ١٩٧١، صـ٤٥.

(١٤) محمد الهادى عفيفى: **الأصول الثقافية للتربية**. مرجع سابق، صـ٢٦٠.

(١٥) محمد فؤاد جلال: **التربية القومية**. مرجع سابق، صـ٧٧.

(١٦) أنطوان مطر: "اللغة العربية والظروف الحاضرة وما ينتظر تحقيقه من آمال فى مستقبل عالم المتكلمين بها". ترجمة على أدهم، **مجلة ديوجن - مصباح الفكر**. العدد ٥ مايو سنة ١٩٧٤، صـ١٢.

(١٧) عن فاروق شوشة: **لغتنا الجميلة** .سلسلة كتابك، العدد ٨،٧ دار المعارف بمصر، القاهرة، سنة ١٩٧٩، صـ٢٥.

(١٨) فى نص الزيات (جارية فى حرير من شيكوريل وسمعان).

(١٩) عن فاروق شوشة: مرجع سابق، صـ١٥،١٦.

(٢٠) صبحى الصالح: دراسات **فى فقه اللغة العربية** .دار العلم للملايين، بيروت ط٦، سنة ١٩٧٦، صـ١١٥.

(٢١) فيليب حتى وآخرون: **تاريخ العرب** .دار الكشاف بيروت، ط٣، سنة ١٩٦١م، صـ٧٦.

(٢٢) على عبد الواحد وافى: **فقه اللغة** .دار النهضة مصر، القاهرة ط٧، د.ت، صـ١٠٨.

(٢٣) للمزيد حول العوامل التى تتحكم فى صراع اللغات راجع:

J. Vandaryes; Languages. pp. 280-282.

(٢٣) السيوطى: **المزهر** .مطبعة عيسى البابى الحلبى، القاهرة، ط١، صـ٢٢١.

(٢٤) طه حسين: **فى الشعر الجاهلى** .دار الكتب المصرية، القاهرة، سنة ١٩٢٦م، ص٣٣/٣٤.

(٢٦) للمزيد انظر: **مراتب النحويين** .تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، سنة ١٩٧٤.

(٢٧) انظر البيان والتبيين للجاحظ.

(٢٨) طه حسين: فى الشعر الجاهلى. مرجع سابق، صـ٣٤.

(٢٩) للمزيد ارجع إلى: الحافظ جلال الدين السيوطى: **علوم القرآن** .تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم.

(٣٠) للمزيد ارجع إلى: أنيس فريحه: **نحو عربية ميسرة** .دار الثقافة، بيروت، ١٩٥٥، صـ٢٥.

(٣١) عبد الغفار حامد هلال: **علم اللغة بين القديم والحديث**. مرجع سابق، صـ٢٦.

(٣٢) مخطوطة مصورة كتبت سنة ١٨٧٧، دار الكتب رقم ٢٤٠٦٩.

(٣٣) انظر عبد الواحد وافى: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، وكذا جبرسن: فى اللغة وطبيعتها.

(٣٤) لمزيد من التفاصيل انظر عبد الصبور شاهين: فى علم اللغة العام، مرجع سابق.

(٣٥) لمزيد من التفصيل انظر: ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، الرياض، ١٩٧٧.

(٣٦) انظر لويس عوض: **مقدمة فى فقه اللغة العربية** .الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، سنة ١٩٨١.

(٣٧) لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع راجع أحمد مختار عمر: **تاريخ اللغة العربية فى مصر** .الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة سنة ١٩٧٠.

(٣٨) عمر الدسوقى: دراسات أدبية .مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بدون تاريخ، صـ٨٠.

(٣٩) سعد مرسى أحمد، وآخرون: تاريخ التربية فى مصر .عالم الكتب، القاهرة، سنة ١٩٧١، صـ٣٨٣.

(٤٠) أنور الجندى: **اللغة العربية بين حماتها وخصومها** .مطبعة الرسالة، القاهرة، بدون تاريخ، صـ٧٠/٧٤.

(٤١) تقرير دنلوب عن الأساس اللغوى للتعليم وفق تقرير كرومر سنة ١٩٠٦ صـ١٧٧ عن سعيد إسماعيل على: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال. مرجع سابق، صـ٢٩٠.

(٤٢) نفس المرجع صـ١٧٨.

(٤٣) سعيد إسماعيل على: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال. مرجع سابق، صـ٢٩٨.

(٤٤) نفوسة زكريا سعيد: **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها فى مصر** .دار المعارف بمصر، القاهرة، سنة ١٩٦٤، صـ٧.

(٤٥) المرجع السابق، صـ٩.

(٤٦) وليم ويلكوكس: "لِمَ لمْ توجد قوة الاختراع لدى المصريين الآن". مجلة الأزهر، عن أنور الجندى: اللغة العربية بين حماتها وخصومها. مرجع سابق، صـ٦١.

(٤٧) المرجع السابق، صـ٦٠.

(٤٨) المرجع السابق، صـ٥٦.

(٤٩) المرجع السابق، صـ٥٩.

(٥٠) مناف مهدى محمد: "بين اللغة العربية المشتركة واللهجات المعاصرة". الوحدة. العدد ٦٠ الرباط، سنة ١٩٨٨، صـ١٦٠/١٧٣.

(٥١) عمر الدسوقى: دراسات أدبية. مرجع سابق، صـ٨٠.

(٥٢) عبد الله فكرى: **إرشاد الألباب إلى محاسن أوروبا** .صـ٥١، عن أنور الجندى: مرجع سابق، صـ٩٨.

(٥٣) عن أنور الجندى: مرجع سابق، صـ٧٠/٧٥.

(٥٤) زكى نجيب محمود: "نحو ثقافة عربية معاصرة". **العربى** .العدد ١١٦ الكويت، يوليو سنة ١٩٦٨، صـ٨.

(٥٥) عباس محمود العقاد: "القرآن واللغة". الأزهر .القاهرة سبتمبر ١٩٥٢ صـ٣٤.

(٥٦) رجاء النقاش: فى **أزمة الثقافة المصرية** .دار الآداب، بيروت، سنة ١٩٥٨ صـ٨٣.

(٥٧) لويس عوض: فى فقه اللغة العربية. مرجع سابق، صـ١٧٩.

(٥٨) احمد عبد المعطى حجازى: "حد الصواب وحد الخطأ". الأهرام .القاهرة، ٤/ ٣/١٩٩٢م.

(٥٩) هشام شرابى: **المثقفون العرب والغرب** .ط٣، دار النهار، بيروت، ١٩٨١، صـ٧٥.

(٦٠) المزيد من التفصيل ارجع إلى: سامى عزيز: **الصحافة المصرية وموقفها من الاحتلال الإنجليزى** .دار الكتاب العربى، بيروت، ١٩٦٨، صـ٢٨١ وما بعدها.

(٦١) لويس شيخو اليسوعى: **الآداب العربية فى القرن ,١٩** ط٢، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩١٠، صـ١٩/٢٠.

(٦٢) رجاء النقاش: فى أزمة الثقافة المصرية. مرجع سابق، صـ٨٢/٨٥.

(٦٣) فاروق شوشة: لغتنا الجميلة. مرجع سابق، صـ٤٦/٤٨.

(٦٤) محمد عمارة: قاسم أمين الأعمال الكاملة. مرجع سابق، صـ١٥٠.

(٦٥) المرجع السابق، صـ١٤٤.

(٦٦) المرجع السابق، صـ١٤٢.

(٦٧) المرجع السابق، صـ١٤٣.

(٦٨) المرجع السابق، صـ١٤٥.

(٦٩) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(٧٠) وداد سكاكينى: **قاسم أمين** .نوابغ الفكر العربى، دار المعارف بمصر ١٩٦٥، صـ٣٨.
(٧١) ماهر حسن فهمى: **قاسم أمين** .أعلام العرب، العدد ٢٠ مطبعة مصر ١٩٦٣، صـ٢٠٤.
(٧٢) كما طرح لطفى السيد نظريته فى اللغة كاملة فى (السفور) العدد ١٥٢ فى ٢٥ إبريل ١٩١٨ فى مقال له بعنوان "اللغة عند قاسم أمين".
(٧٣) أحمد لطفى السيد: **المنتخبات**. مرجع سابق، جـ٢، صـ١٢٣.
(٧٤) المرجع السابق، صـ١٣٠.
(٧٥) المرجع السابق، صـ١٢٣-١٣٥.
(٧٦) المرجع السابق، صـ١٢٤.
(٧٧) أحمد لطفى السيد: "مشكلة العامية والفصحى وأسبابها". **الجريدة** .العدد ١٨٥٧، ٢٠ إبريل ١٩١٣.
(٧٨) أحمد لطفى السيد: "اللغة أيضاً". **الجريدة** .العدد ١٨٦٣، ٢٧ إبريل ١٩١٣.
(٧٩) أحمد لطفى السيد: **المنتخبات**. مرجع سابق، صـ١٢٤.
(٨٠) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(٨١) أحمد لطفى السيد: اللغة أيضاً. مرجع سابق.
(٨٢) **الجريدة**، العدد ١٨٦٠ فى ١٣ إبريل سنة ١٩١٣.
(٨٣) المرجع السابق.
(٨٤) المرجع السابق.
(٨٥) أحمد لطفى السيد: **المنتخبات**. مرجع سابق، صـ١٢٨.
(٨٦) المرجع السابق، صـ١٢٩.
(٨٧) **الجريدة**، العدد ١٨٦٨، ١٤ مايو سنة ١٩١٣.
(٨٨) أحمد لطفى السيد: **المنتخبات**. مرجع سابق، صـ١٤٠/١٤٦.
(٨٩) **الجريدة**، العدد ١٨٦٨، ١٤ مايو سنة ١٩١٣.
(٩٠) **المجموعة الكاملة لمؤلفات طه حسين**، المجلد التاسع، علم التربية، دار الكتاب اللبنانى، بيروت ١٩٧٣ صـ٢٨٨/٢٨٩.
(٩١) المرجع السابق، صـ٣٠٥.
(٩٢) طه حسين: "هل اللغة فى حاجة إلى إصلاح". **الهلال** .يناير ١٩٣٤، صـ٣٩/٤٥.
(٩٣) **المجموعة الكاملة لمؤلفات طه حسين**، مرجع سابق، صـ١٥.

(٩٤) المرجع السابق، صـ١٠٣.
(٩٥) المرجع السابق، صـ٣٥٤/٣٥٣.
(٩٦) المرجع السابق، صـ٣٦١.
(٩٧) المرجع السابق، صـ٣٠٣-٣٠٩.
(٩٨) المرجع السابق، صـ٢٦٧.
(٩٩) المرجع السابق، صـ٢٥٣.
(١٠٠) المرجع السابق، صـ٢٩٠-٢٩٨.
(١٠١) المرجع السابق، صـ١٣٠.
(١٠٢) المرجع السابق، صـ٣١١-٣١٢.
(١٠٣) المرجع السابق، صـ٢٤٧.
(١٠٤) المرجع السابق، صـ٢٤٦.
(١٠٥) المرجع السابق، صـ٣٦١.
(١٠٦) المرجع السابق، صـ١٧/١٦.
(١٠٧) المرجع السابق، صـ٢٦١/٢٥٣.
(١٠٨) المرجع السابق، صـ٢٧٤.
(١٠٩) المرجع السابق، صـ٢٩٢/٢٩٠.
(١١٠) المرجع السابق، صـ٢٩٧.
(١١١) المرجع السابق، صـ٢٩٨.
(١١٢) المرجع السابق، صـ٣٠٧-٣٠٨.
(١١٣) المرجع السابق، صـ٣١١.
(١١٤) من تقرير ط.ح رفعه إلى نجيب الهلالى باشا وزير المعارف سنة ٣٥ عندما كان طه حسين مديراً للجامعة فى شأن إصلاح إعداد معلم اللغة العربية.
(١١٥) الأعمال الكاملة. مرجع سابق، صـ٣٦٤،٣٦٥.
(١١٦) سلامة موسى: البلاغة العصرية واللغة العربية .المطبعة العصرية بمصر، سنة ١٩٤٥ صـ٩/١٠.
(١١٧) المرجع السابق، صـ٢٥.
(١١٨) فتحى خليل: سلامة موسى وعصر القلق .مطبعة التقدم، القاهرة، بدون تاريخ، صـ٣٧.
(١١٩) سلامة موسى: البلاغة العصرية. مرجع سابق، صـ١٠٥.
(١٢٠) المرجع السابق، صـ٤٧-٤٨.

(١٢١) المرجع السابق، صـ٧٦.
(١٢٢) المرجع السابق، صـ٧٥-٧٧.
(١٢٣) سلامة موسى: **مختارات سلامة موسى (فلسفة الألفاظ العربية)** .مكتبة المعارف، بيروت ط٣ ١٩٧٤ صـ٤٧-٥٢.
(١٢٤) سلامة موسى: مرجع سابق، صـ١٣٦-١٣٨.
(١٢٥) المرجع السابق، صـ٤٧.
(١٢٦) المرجع السابق، صـ٤٨-٦١.
(١٢٧) المرجع السابق، صـ١١٥-١١٧.
(١٢٨) المرجع السابق، صـ١٢٠.
(١٢٩) المرجع السابق، صـ١٢٨.
(١٣٠) المرجع السابق، صـ١٣٢.
(١٣١) المرجع السابق، صـ١٣٥.
(١٣٢) المرجع السابق، صـ١٣٨/١٣٩.



تخلص الدراسة إلى الآتى:

أولاً: فيما يتعلق بأهداف التربية يجب:

١- الفصل بين أهداف التربية من جهة، وأهداف التعليم من جهة أخرى والانحياز إلى أهداف التربية الأكثر اتساعاً وشمولاً. ويترتب على هذا الفصل ما يلى:

أ- ضرورة الاهتمام بوسائط التربية غير المدرسية على أساس أن هذه الوسائط لا تقل فاعلية وتأثيراً على عقلية ووجدان الدارس من المدرسة، إن لم تزد.

ب- ضرورة اهتمام وسائط التربية غير المدرسية ببلورة نماذج للقدوة والمثل تتميز بكل الصفات الخلقية والنفسية والعقلية المطلوب سيادتها فى المجتمع.

جـ- ضرورة وعى وسائط التربية المختلفة بالنواحى المتعددة والمتنوعة التى يجب أن تهتم بها التربية _ بالإضافة إلى التربية العقلية - وهى تربية الروح والذوق والأخلاق والبدن والنزوع الوطنى والغيرى .. الخ.

٢- الفصل بين التربية والتعليم من جهة والتوظيف من جهة أخرى حيث اعتبار الحصول على وظيفة حكومية أو غير حكومية هدفاً للتعليم يعد حطاً من قيمة التعليم وامتهاناً لقدره واحتقاراً لدوره.

٣- الفصل بين التعليم النظامى من جهة والتربية المستمرة من جهة أخرى، فآفة التعليم المصرى أنه ينتهى بنهاية أعوامه الدراسية النظامية والتى بنهايتها تنقطع علاقة الدارس بالتعليم.

٤- الفصل بين دور الحكومة فى إدارة التعليم من جهة وصياغة التعليم من جهة أخرى، فالحكومة معلم فاشل ودورها يجب أن يقتصر على الشئون المالية والإدارية، أما صياغة التعليم باتجاهاته وقيمه ومحتواه يجب أن يرجع إلى ضمير الأمة، أى قادة الفكر فى المجتمع ممن يمثلون وعى وفكر وضمير الأمة.

ثانياً: فيما يتعلق بحق المرأة فى التعليم:

تخلص الدراسة إلى أن أوضاع وأدوار وخصائص المرأة فى المجتمع تتحدد وفق عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وتاريخية

معينة، وإن كل فكر أو ثقافة تتبنى تفسيراً بيولوجياً أو سيكولوجياً أو قدرياً لأدوار وخصائص وأوضاع المرأة هى ثقافة لا عقلانية غيبية قهرية تسلطية. وإن استمرار معالجة قضايا المرأة وفق أفكار سلفية، صورت المرأة على أنها كائن بيولوجى، مازوشى، سلبى، انفعالى، هو استمرار لسيطرة هذه الثقافة الذكورية الأبوية القمعية التى هى فى نهاية الأمر ثقافة لا عقلانية. وإن محاولات الاتجاه التغريبى كانت فى الأساس ثورة فكرية لتحرير المرأة المصرية من عبوديتها واضطهادها، وذلك عن طريق إتاحة فرص التعليم والعمل لها مثلها فى ذلك مثل الرجال.

ولم تكن دعاوى التغريبيين فجوراً أو فسوقاً أو تهتكاً أو رغبة مجنونة فى تعرية المرأة، بل كانت دعاوى فكرية ثقافية حضارية تمثلت روح العصر وحددت بالضبط وجهته المستقبلية، ومرامية الإنسانية، مدركة أن قضايا المرأة هى فى حقيقتها قضايا مجتمع بأسره، لذلك لم تعزل دعواها لتعليم المرأة عن دعواها لتحريرها ومساواتها بالرجل.

كما لم تعزل قضايا المرأة عن قضايا المجتمع الذى تحيا فيه فبرزت قضايا تحرير المرأة ضمن قضايا أخرى وثيقة الصلة بها كقضية التصنيع، والعلمنة، والعقلنة، والعلمانية، وتحرير الإنسان من قيود العادات والتقاليد والفكر السلفى الغيبى الموروث، وتحرير الوطن من الاستعمار الأجنبى، والديموقراطية وحرية النقد والاختلاف وحرية الرأى والعقيدة.

وإن ما يحدث الآن من محاولات لعودة المرأة إلى بيتها بعد قرابة المائة عام من الدعوى إلى تحريرها ليعد فى الأساس، ضربة فى الصميم لكل ملامح ودعاوى ومعارك الاتجاه التغريبى، لأنها فى الحقيقة دعوة للتخلى عن العقلنة والعلمنة والديموقراطية والحرية .. والارتماء فى أحضان الفكر الرجعى، وتبنى أساليب تقليدية سلفية فى الفكر والسلوك اليومى على السواء.

ومن ثم وجب على المجتمع المصرى بكل مؤسساته ووسائطه التربوية مراعاة ما يلى:

● أن المشاكل التى تواجهها المرأة ليست خاصة بها وحدها كنوع، بل هى فى الحقيقة مشاكل وأزمات مجتمع بأسره، أزمة ثقافة وأزمة نمط أيديولوجى تتحدد فى ضوئه النظرة إلى مختلف الأمور والقضايا الاجتماعية، ومن بينها القضايا المتعلقة بالمرأة. فتشخيص مشاكل المرأة هو فى حقيقته تشخيص لمشاكل مجتمعنا ونمط الثقافة السائد فيها.

● أن تحقيق العدالة الاجتماعية يستلزم المشاركة الفعالة من جانب الفرد - بغض النظر عن نوعه - وهذا يستلزم أن تحارب كافة الوسائط التربوية الثقافة التسلطية القهرية بدءاً من الأسرة التى تقوم أساساً بوظيفة تنشئة الأجيال، ذكوراً وإناثاً، فيعلموهم - معاً - المساواة والديموقراطية، وحرية الرأى، واحترام الآخر.

● أن تشجع المرأة على القيام بدورها الفعال فى مقاومة ظروف

تخلفها، حتى يكون التغيير نابعاً من ذاتها وليس مفروضاً عليها بقوة شريعة أو قانون. فتحرير المرأة فى النهاية هو تحريرها من غربتها، وضياعها النفسى داخل تسلطية وقهرية المجتمع الذى يرفع - من جهة - شعارات تحرير المرأة، ومن جهة أخرى يضع أمامها كافة العراقيل التى تعوق هذه التحررية من تخلف وسيادة نمط ثقافى غيبى تسلطى لا عقلانى، وهنا تبدو شعارات تحرير المرأة مجرد شعارات غامضة ومبهمة.

ثالثاً: فيما يتعلق بلغة التعليم يجب:

١- تبسيط تدريس النحو والإبقاء على الضرورى منه فقط.

٢- الاهتمام بتطوير إعداد معلم اللغة العربية وذلك فى الجامعة وتزويد برامج ومناهج إعداده بدراسات لغوية غربية قديمة وحديثة.

٣- تناول القضايا المتصلة بأمور اللغة من منظور اجتماعى ثقافى حضارى، وبالتالى تناولها بجرأة وشجاعة، وذلك فى مقابل المنظور الدينى الذى يجعل من قضايا اللغة محرمات ومقدسات دينية ويقصر تناولها على رجال الدين.

٤- الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية، وترجمة الشائع من نتاجات العلوم والفنون إلى العربية، والإبقاء على المصطلح العلمى كما هو فى لغته الأصلية، فالعلم لا وطن له.

٥- المصالحة بين الفصحى والعامية وذلك بتأصيل العامية وتيسير الفصحى واستخدامها فى التخاطب.

٦- ربط اللغة المدرسية بحاجات التلاميذ الحيوية واعتبار اللغة العربية فى المدارس وسيلة للتواصل الاجتماعى والبيئى.

المحتويات

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب
ص. ب : ٢٣٥ الرقم البريدى : ١١٧٩٤ رمسيس
WWW. egyptianbook. org
E - mail : info @egyptianbook.org